

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav bohemistických studií

Diplomová práce

Bc. Ashkhen Khazarová

**Problematika chyby v psaných projevech
ruských mluvčích
(na materiálu českého jazyka)**

**The issue of error in the written discourse
of Russian speakers
(an analysis of the Czech texts)**

Praha 2012

vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce, doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za cenné připomínky, odborné rady a pomoc, která přispěla k vypracování této diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. května 2012

Bc. Ashken Khazarová

Anotace

V naší diplomové práci pojednáváme o chybách v psaných projevech rusky hovořících. Snažíme se prozkoumat chyby rusky hovořících na materiálu českého jazyka a vytvořit několik lingvodidaktických doporučení, jak látku lépe vyložit a chybám předejít.

Představujeme dnes hojně užívanou komunikační metodu pro výuku cizích jazyků a přibližujeme čtyři základní řečové dovednosti.

Klíčová slova: komunikační metoda, řečové dovednosti, psaný projev, psaná komunikace, chyba, třídění chyb, příčiny vzniku chyb, hodnocení chyb.

Annotation

In our diploma thesis we deal with mistakes in written discourse of Russian speakers. We are trying to explore the mistakes of Russian speakers on the materials of the Czech language and create several lingvodidactic recommendations about how to interpret the topic and how to prevent mistakes.

We introduce a plentifully used communicative method for teaching foreign languages and describe four basic language skills.

Key words: communicative method, basic language skills, written discourse, written communication, mistake, classification of mistakes, causes of mistakes, evaluation of mistakes.

Obsah

Úvod	8
1 Komunikační metoda a řečové dovednosti	10
1.1 Vyučovací metody obecně	10
1.2 Tradiční vyučovací metody	11
1.3 Komunikační metoda a komunikační kompetence	13
1.4 Řečové dovednosti	19
1.4.1 Řečové dovednosti – poslech cizojazyčného projevu, ústní projev v cizím jazyce a čtení cizojazyčného textu	20
1.4.2 Cizojazyčný psaný projev	21
1.4.3 Dílčí shrnutí	25
2 Psaná komunikace v učebních materiálech pro rusky mluvící	26
2.1 Učební materiály primárně určené pro rusky hovořící	26
2.2 Učební materiály univerzální	26
2.3 Učební materiály přeložené pro rusky hovořící	28
2.4 Dílčí shrnutí	30
3 Problematika chyby v cizojazyčné výuce	31
3.1 Definice chyby	32
3.2 Třídění chyb	33
3.3 Příčiny vzniku chyb	35
3.4 Funkce chyby v cizojazyčné výuce	39
3.5 Přístup k chybám a k analýze chyb	40
3.6 Hodnocení a opravování chyb v psaném cizojazyčném projevu cizinců	41
3.7 Dílčí shrnutí	47
4 Chyba u rusky hovořících	49
4.1 Diakritika	50
4.2 Gramatické rody	50
4.3 Slovosled, zvrtná zájmena <i>se</i> a <i>si</i>	50
4.4 Obecná čeština	50
4.5 Vyjmenovaná slova	51
4.6 Psaní předpon <i>vz-</i> , <i>s-</i> , <i>z-</i>	51
4.7 Psaní velkých písmen u vlastních jmen a zeměpisných názvů	51
4.8 Dílčí závěr	51

5	Lingvodidaktická doporučení	54
5.1	Diakritika	54
5.2	Gramatické rody	55
5.3	Slovosled, zvratná zájmena <i>se</i> a <i>si</i>	56
5.4	Obecná čeština	57
5.5	Vyjmenovaná slova	58
5.6	Psaní předpon <i>vz-</i> , <i>s-</i> , <i>z-</i>	58
5.7	Psaní velkých písmen u vlastních jmen a zeměpisných názvů	59
5.8	Podobně znějící slova v ruštině a češtině	60
5.9	Dílčí závěr.....	61
	Závěr.....	63
	Seznam použité literatury	65
	Odborná literatura.....	65
	Učební materiály češtiny pro cizince.....	67
	Přílohy	68

Úvod

V dnešní době čím dál více přibývá cizinců, kteří se chtějí naučit českému jazyku, a Česká republika se tím více zájemcům o češtinu vychází vstříc. Celá řada cizinců se v Česku plánuje dlouhodobě či trvale usadit, tj. žít, pracovat nebo studovat, a k tomu potřebují solidně zvládat komunikační kompetence v českém jazyce. Na výuku češtiny pro cizince se ještě před nedávnem specializovalo jediné pracoviště - Kabinet češtiny pro cizince při katedře českého jazyka na pražské FF UK. Dnes je čeština pro cizince vyučována na mnoha fakultách na několika univerzitách, a to jak v Česku, tak po světě. Kromě řady prakticky zaměřených kurzů mohou cizinci studovat češtinu i v rámci bakalářského a magisterského oborového studia. V Praze je přes padesát soukromých subjektů (jazykové školy, agentury) nabízejících kurzy češtiny pro cizince. Oproti minulým létům se také zvýšila nabídka učebních materiálů určených zahraničním zájemcům.

Česká republika je aktivní i v rozvoji v odborné sféře. Pořádá se řada seminářů, přednášek a konferencí. Už i v zahraničí se vydávají specializované bohemistické časopisy (např. *Czech Language New* v USA, *Bohemistyka* v Polsku aj.). Nedávno vznikla Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (J. Čemusová aj.), kde se vyučující mohou stát členem, posílat dál své zkušenosti a rady v oblasti výuky cizinců, účastnit se seminářů a přednášek, dostávat aktuální informace o pořádaných projektech, grantech a nových učebnicích, a užívat dalších výhod členství.

Naše práce je zaměřena na chyby v psané komunikaci rusky hovořících studentů (v práci označované jako: rusky hovořící, rusky mluvící, ruští mluvčí), jimiž rozumíme cizince z Ruska, Ukrajiny, Běloruska a dalších států SNS, kteří přijíždějí do České republiky a chtějí si osvojit češtinu pro své potřeby (práce, studium, běžná komunikace s rodilými mluvčími atd.).

Jinojazyčného mluvčího v textu označujeme jako žáka, studenta, studujícího nebo cizince, z důvodů zamezení nadužití a bez přihlédnutí k věku.

V první kapitole naší práce se podíváme na vyučovací metody obecně a zaměříme se na komunikační metodu, která se jeví pro výuku cizích jazyků jako nejadekvátnější. Ostatní metody výuky cizích jazyků totiž mají tendenci upřednostňovat některou (nebo některé) ze čtyř základních řečových dovedností, což se v dnešní době považuje za nežádoucí (viz SERR, 2002). Komunikační metoda zdůrazňuje, že každá řečová dovednost (tj. ústní vyjadřování, poslech, čtení, psaný projev) je sama o sobě důležitá a vyznačuje se osobitými rysy, takže mluvčí musí získávat znalost každé z nich specifickým způsobem.

Druhá kapitola je o učebních materiálech pro rusky hovořící. Rozdělíme si je do tří kategorií a podíváme se blíže na každou z nich. Je univerzální učebnice pro jakýkoliv národ lepší než učebnice určená primárně pro rusky hovořící cizince? Zjistíme, zda je v těchto knihách dostatek či nedostatek psané komunikace a v případě nedostatku doporučíme učební materiály vhodné k procvičení psaní.

Další kapitola se zabývá problematikou chyby v cizojazyčné výuce obecně. Jak definujeme chybu a jen jedna univerzální definice? Ukážeme, jak se chyby třídí a z jakých důvodů vznikají. Dokáže náš mateřský jazyk uškodit při výuce cizího jazyka nebo naopak při učení se jazyku pomůže? Budeme se zabývat funkcí chyby v cizojazyčné výuce a jak k chybě přistupovat. V závěru kapitoly se podíváme na to, jak chyby cizinců hodnotit a opravovat.

Čtvrtá kapitola se už konkrétně zaměřuje na chyby rusky hovořících cizinců v psané komunikaci. Analyzujeme, jaké chyby studenti dělají a zda se ty chyby liší od chyb českých studentů. Ukážeme chyby studentů na autentických příkladech, které jsme vybrali z materiálů vybraných od rusky hovořících cizinců při vyučovacích hodinách. V následující kapitole navážeme na kapitolu předchozí a vytvoříme lingvodidaktická doporučení, jak cizinci nejlépe vysvětlit látku, ve které chybuje.

Všechny autentické ukázky chyb studentů byly použité s jejich souhlasem.

Doufáme, že práce bude přínosem pro pedagogy, kteří učí rusky hovořící cizince, a nejen pro ně.

1 Komunikační metoda a řečové dovednosti

1.1 Vyučovací metody obecně

Vyučovací metody jsou určité pohledy a přístupy k vyučování cizího jazyka a mateřštině. Podíváme se nejdříve na definici vyučovací metody obecně. V naší práci se budeme nejvíce zajímat o komunikační metodu, protože se jeví jako nejvhodnější pro výuku cizích jazyků. Neupřednostňuje žádnou řečovou dovednost, každou dovednost doporučuje rozvíjet zvlášť.

Mojžíšek (1988, s. 9) charakterizuje vyučovací metodu jako způsob dosahování cíle vyučování nebo také cestu (*met-hodos je z řečtiny doslova „za cestou“, tj. cesta za něčím*) uspořádanou určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání nového. Vyučovací metoda je tedy pedagogická aktivita subjektu a objektu vyučování rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů. Metoda by neměla být jen cestou, prostředkem k získávání a upevňování vědomostí, ale metoda se musí stát současně i obsahem vyučování. (Mojžíšek, 1988, s. 17, s. 20)

Maňák definuje vyučovací metodu jako „koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák 1997, s. 5).

Hendrich pojem metoda chápe též v širším pojetí, a to „...jako metodický směr, v němž se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie, kybernetiky, sociologie a dalších oborů, i když ne ve stejné míře a stejně systematicky.“ (Hendrich a kol., 1988, s. 256)

Musíme rozlišovat mezi metodu **didaktickou** a **vědeckou**. Vyučovací metoda vede k poznatkům jen relativně novým, ale vědecká metoda vede k poznatkům zcela novým.

Součástí každé vyučovací metody jsou vyučovací techniky, tj. dílčí výkonové prvky, které jsou ustálené, např. postoje, gestikulace, pracovní výkony s pomůckami, pokyny atd.

Díky vyučovací metodě by se mělo dosáhnout trvalých změn ve vzdělání osobnosti objektu, tj. dosáhnout maximální didaktické efektivity metody.

Metoda se pokládá se didakticky účinnou v případě, že má následující vlastnosti:

1. předává nebo zprostředkuje plnohodnotné informace a dovednosti, je tedy *informativně nosná*,

2. rozvíjí poznávací procesy, tj. *formativně účinná*,
3. je *racionálně* a *emotivně* působivá, tj. donutí žáka k dobrovolné aktivitě, baví ho,
4. vede žáky k vědeckému světovému názoru, *respektuje systém vědy a poznání*,
5. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka, tj. je *výchovná*,
6. je přirozená jak v průběhu, tak v důsledcích - žák má mít při vyučování pocit přirozeného prostředí, ne uměle vytvořeného a neměl by se učit podle uměle vytvořené šablony, ale měl by mít pocit přirozeného procesu učení;
7. je použitelná v praxi, přibližuje školu životu;
8. je adekvátní žákům;
9. je adekvátní učitelům;
10. je didakticky ekonomická, navozuje změny v osobnosti žáka, tj. vytváří vědomosti, dovednosti a návyky v krátké době a s vynaložením nejmenšího úsilí učitele a žáka;
11. je ekonomická – tj. spočívá v tom, že vytváří vědomosti a dovednosti v krátké době s vynaložením nejmenšího úsilí učitele i žáka;
12. je hygienická, tzn. má umožnit učení a práci žáka v intencích požadavků mentální a fyzické hygieny, nemá přetěžovat, nemá vést žáka do nevyhovujících podmínek učení a práce. (Mojžíšek, 1988, s. 22-23)

1.2 Tradiční vyučovací metody

Obecně můžeme říct, že vyučovací metody v celém historickém vývoji metodických směrů ve vyučování cizím jazykům se dělí na dva koncepty. Dvě tradiční metody, a to vývojově starší **gramaticko-překladová metoda**, která je v odborné literatuře také označována jako metoda **syntetická**, a vývojově mladší **metoda přímá**, která v odborné literatuře bývá označována za metodu **analytickou**. (Hendrich a kol., 1988, s. 257)

Hendrich a kol. (1988, s. 257) potom mluví o průsečíku mezi syntetickou a analytickou metodou, který se projevuje různou mírou zdůrazňování cílů praktických a formativních, a to je **metoda zprostředkovací**, která je řazena do metod smíšených.

Gramaticko-překladová metoda se uplatňovala ve školství bez větších změn až do konce 19. století. Tato metoda je často nazývána metodou klasickou, protože ve středověku, kdy základním typem škol, na nichž se pěstovaly jazyky, latina, později i řečtina, byly školy latinské. Pozornost byla upřena ke zvládnutí latinské gramatiky a latiny jako dorozumívacího prostředku a nabytí vzdělanosti ve scholastické rétorice. Ve školách bylo nejdůležitějším

cílem zvládnutí latinské gramatiky, ale pro zvyšující komplikovanost gramatických jevů v latině se latinská gramatika stala cílem sama sobě, tzn. už se nejednalo jen o osvojení jazyka jako dorozumívacího prostředku, ale naučení se latinské gramatiky bylo symbolem vzdělanosti člověka.

Gramaticko-překladová metoda tedy pracuje s cílovým jazykem jako naučitelným systémem s určitými pravidly a hlavní roli v ní hraje gramatika. Základními metodickými postupy jsou tu dedukce a syntéza. Věty se uměle tvořily podle gramatických pravidel a žáci se učili slovům mimo kontext, tedy se tehdy nebral ohled na odlišnosti významů. Forma byla tedy považována za důležitější než vlastní obsah věty.

Tato metoda byla zaměřena hlavně na dvě řečové dovednosti – na četbu (porozumění) a psaný projev. Šlo spíše o učení o jazyce než učení se jazyku. Důležitou složkou byl také překlad – do osmnáctého století se překládalo většinou z jazyka výchozího, tedy mateřského, do jazyka cílového, tedy cizího, později se začalo překládat i opačným směrem.

V gramaticko-překladové metodě je chyba vnímána v negativistických konotacích. Chyba se považuje za projev selhání, ale je odstranitelná cvičeními. Není důležité, proč byla chyba udělána, důležité je, aby byla odstraněna a více se již neopakovala. Je ale pravděpodobné, že by se chyba mohla znovu objevit, protože žák nezná příčinu chyby, pouze ví, že byla udělána. (Hendrich a kol., 1988, s. 257-260)

Protipólem gramaticko-překladové metody je **metoda přímá**. Do roku 1901, kdy se název této metody ustálil na „přímou“, nesla různé názvy, jako například „nová metoda“, „přirozená metoda“, „Gouinova metoda“, „reformní metoda“, „radikální metoda“, „Berlitzova metoda“ apod. Název „přímá“ získala díky Viëtorovi, který zahájil hnutí za reformu jazykového vyučování, a to vyústilo v metodický směr – v metodu přímou. Tato metoda učí cizím jazykům přímo, nepoužívá žádný zprostředkující jazyk. Cizí jazyk by se měl s touto metodou učit intuitivně, tak, jak se učíme mateřskému jazyku. Právě z tohoto důvodu mateřský jazyk se z procesu výuky vylučuje a slova cizího jazyka se spojují s pojmem přímo. Z tohoto důvodu není dovoleno používat slovník a neznámá slova si překládat. Výslovnost by se měla učit systematicky na fonetické bázi. Za východisko k rozvoji řeči se považuje celek, tedy celá věta, nikoli jedno slovo. Základem vyučování cizím jazykům je dialog a smysl vět by žák měl poznat pomocí názorných pomůcek, kreseb nebo kontextů. V této metodě by si žák měl učit podle sluchu, tedy poslech a hovor musí přecházet čtení a psaní. Těmito způsoby je žák veden k tomu, aby uvažoval přímo v cílovém jazyce.

Přímá metoda se snažila o uspokojení skutečných potřeb, snahu o správnou výslovnost, o zařazení témat, která jsou pro žáka užitečná a potřebná. Za základní nedostatek

této metody se považovalo to, že touto metodou se osvojování cizího jazyka mělo považovat za stejný proces jako osvojování jazyka mateřského. Mateřský jazyk se stal zakázaným. Neodkrývaly se rozdíly mezi mateřštinou a cílovým jazykem, a tím se proces učení zpomaloval. (Hendrich a kol., 1988, s. 261-263)

1.3 Komunikační metoda a komunikační kompetence

Jednotlivé vyučovací metody kladou obvykle důraz buď na jazykový systém jako takový, nebo na některou ze základních řečových dovedností, a to se v dnešní době pokládá za nežádoucí a překonané.

Když se podíváme například na metodu přímou, situační, audioorální, přirozenou, tak u nich preferuje ústní vyjadřování a poslech na úkor psaného projevu a četby, jako protipól je např. metoda gramaticko-překládová. Tyto metody považují psanou komunikaci za prostý grafický záznam komunikace mluvené, a tak se jí nepřikládá náležitý význam. Podíváme se podrobněji na předchůdce komunikační metody, na **audioorální metodu**, neboli také audiolingvální či tzv. Army method.

Audioorální metoda se objevila v šedesátých letech 20. století. Tato metoda vznikla ve Spojených státech za druhé světové války v důsledku potřeby se dorozumívat ústně s příslušníky jiného jazykového společenství. Audioorální metoda spočívá v tom, že se žák má naučit nejprve poslechu a hovoru. Hodina by se měla zahajovat dialogem, předpokládá se, že žák si dialogem zafixuje různá slovní spojení, slovíčka a gramatiku. Heslo bylo „*Učíme se jazyku, ne o jazyce.*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 269), takže bylo upuštěno od přefíkávání pravidel. Učení se probíhalo drilem. U této metody dochází k chybě pouze tehdy, nedošlo-li k plnému zautomatizování daného jevu drilem. Odstranit tuto chybu lze zase drilem. Do hloupějšího zkoumání příčiny chyb se tato vyučovací metoda nepouští, což pro výuky cizího jazyka je dost důležité. Audiolingvální metoda přespříliš mechanizuje jazyk, naprosto ubíjí kreativitu a vůbec nenutí přemýšlet o jazyce. Výuka cizím jazykům se nemá orientovat na vytváření stereotypních návyků a dovedností, ale má mít **komunikativní charakter**. (Hendrich a kol., 1988, s. 268). Žáky je potřeba vést k mluvním aktům, nikoliv jen k nácviku strukturně určených jazykových prvků.

Komunikační metoda se snaží využívat všechny čtyři řečové dovednosti, každá z nich totiž se vyznačuje osobitými rysy a mluvčí musí získávat znalost každé z nich vyhraněným způsobem. Každá řečová dovednost by se měla procvičovat zvlášť, protože jak pohromadě, tak jednotlivě jsou velmi důležité pro schopnost komunikace.

Komunikační metoda vznikla v sedmdesátých letech 20. století, začíná se prosazovat komunikativně pragmatický přístup ke zkoumání jazyka.

V odborné literatuře se setkáme s označením nejen „**komunikační**“, ale také „komunikativní“ metoda. Hrdlička (2009, s. 60) vysvětluje, že se častěji užívá přívlastku „**komunikativní**“, přestože lexémy „komunikace“ (odtud „komunikační“) a „komunikativnost“ (odtud „komunikativní“) označují odlišené skutečnosti. Komunikační metoda je přesně definovaný specifický způsob prezentace jazykového kód; komunikativních metod je vícero.

Komunikační metoda, komunikativnost a komunikace tvoří soubor pojmů, které jsou si blízké, ale nekryjí se. Ve výuce cizích jazyků každý pojem má svoje postavení.

Pojem **komunikace** v didaktickém smyslu existuje ve více podobách:

1. cizojazyčná **pseudokomunikace**, s kterou se setkáváme ve formě řečových cvičení;
2. autentická cizojazyčná **komunikace učební**, kdy učitel řídí proces výuky pokyny v cizím jazyce a dává žákům možnost kontaktu s rodilými mluvčími cizího jazyka;
3. autentická cizojazyčná **komunikace neučební**, kdy se žáci mimo školu zkusí reálnou praxi (Choděra, 2006, s. 97).

Komunikativnost je reprezentována komunikativní metodou a pro nás znamená, že proces výuky buď má podobu komunikace v cizím jazyce, nebo nemá tuto podobu, ale neustále k ní směřuje, snaha je v podobě vět a slovních spojení. Nejdříve se tedy může uplatňovat metoda, která tu podobu nemá, ale potom se prosazuje metoda, která podobu komunikace má.

Například definuje komunikativní metodu jako značně umírněnou modifikaci metody přímé, řadí ji doslova ke „*spíše přímým metodám*“ (Choděra, 2006, s. 95, 96). V roce 1982 byla tato metoda (mimo jiné) doporučena Radou Evropy k výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující, avšak i přes to Společný evropský referenční rámec pro jazyky tuto metodu neučinil výhradní.

Vzhledem k názvu metody můžeme mít tendenci si myslet, že se jedná pouze o komunikaci ústní, ale ve skutečnosti komunikativní metoda platí pro **všechny** bázev dovednosti bez rozdílu.

Pojmem, který s komunikační metodou nepochybně souvisí, je **kompetence**. Kompetence obecně znamená v lingvistice schopnost užívat určitý jazyk, nesmíme ji

zaměřovat s pojmem *performance*, což je aktuální užití jazyka v promluvách. Pojem kompetence, čili jazykovou způsobilost, do lingvistiky zavedl americký vědec **Noam Chomsky**. Vycházel z podobného rozlišení jazyka (*langue*) a promluvy (*parole*) podle švýcarského lingvisty Ferdinanda de Saussura, ale aplikoval je na osobu mluvčího. Když se ovšem porovnají myšlenky Chomského s teorií Saussura, tak Saussurovy termíny jsou mnohem výstižnější. Jasně totiž vysvětlují rozdíl mezi *langue* a *parole*. U Saussura je *langue* abstraktní systém jazyka, u Chomského je kompetence již výrazně soustředěna na jednoho konkrétního mluvčího.

Chomský zavedl pojem kompetence, a tím dal podnět dalším lingvistům k jeho rozpracování. Hymes v 70. letech 20. století zavádí termín **komunikativní/komunikační kompetence**. Nyní tedy existují dvě úrovně jazykové schopnosti: jazyková kompetence a komunikativní kompetence. Jazyková kompetence je schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce a je to tedy nutný předpoklad promluvy (*performance*). Jazyková kompetence není vrozená, k tomuto zjištění přišel Chomsky, když zkoumal vztah *performance* a kompetence při učení se jazyku u malých dětí. Když se dítě narodí, tak ještě žádnou jazykovou kompetencí nemá, ale tím, že poslouchá a snaží se hovořit, tak se jazyk velmi rychle naučí. Výhoda dítěte spočívá v tom, že se může naučit jakýkoliv jazyk, kterým se na něho a kolem něho mluví.

Podle **Hammerlyho** (1985, s. 54) je cizojazyčná kompetence lingvistická, komunikativní a kulturní. Lingvistická je využívána ke komunikativní a ta ke kulturní. Lingvistická se dělí na poslech s porozuměním, mluvení a čtení s porozuměním. Komunikativní kompetence spočívá ve schopnosti sdělovat sociálně vhodné verbální informace.

Ries (1987, 1. díl, s. 6) definuje cizojazyčnou komunikativní kompetenci jako schopnost přiměřeného komunikativního chování umožňující člověku vstupovat do sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném jazykovém společenství.

Komunikativní kompetence zahrnuje kromě jazykové kompetence i uplatnění vžitých sociálně kulturních pravidel (např. kdy mluvit a kdy mlčet, jak mluvit atd.), uplatnění hodnot, předpisů a omezení, nutných k adekvátnímu pochopení ústního nebo psaného sdělení v daném jazyce nebo k jeho adekvátní produkci (Hendrich a kol. 1988, s. 29).

Komunikativní kompetence se však neomezuje jen na sféru běžné komunikace, zahrnuje do sebe i uměleckou a jinou literaturu, kterou by cizojazyčný student měl zvládat.

Na počátku sedmdesátých let dvacátého století nastal komunikačně-pragmatický obrat, který je označován také jako zlom. Badatelé přesouvají svojí pozornost od „*langue*“ k

„parole“. Na prvním místě zůstává jazyková složka, k ní ale nově přistupuje široce a komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové. Kromě jazykových forem se tedy začínají zkoumat i důsledky jejich užívání.

Hymes se zabýval popisem komunikativní kompetence ve svém článku *On Communicative* (1972). Svoji myšlenku komunikativní kompetence odvodil od Chomského teorie „kompetence a performance“. Hymes ale zastává názor, že Chomského „kompetence“ a „performance“ je příliš zúžené a nepopisuje chování jazyka jako celku. Pojem „kompetence“ Chomského je podle Hymese příliš idealizované a nemůže tak popsat skutečný jazyk. Chomsky totiž podle něho nepočítá se sociokulturními faktory, Hymes si ale myslí, že lingvistická teorie se sociokulturními faktory počítat musí.

Hymes se domnívá, že uživatel jazyka na základě své sociální zkušenosti musí být schopen posoudit konkrétní situaci a přizpůsobit tomu svůj projev, podle něho je to tzv. „kompetence pro užití“ (*competence for use*). A tak Hymes přichází s pojmem komunikativní kompetence, a ta v sobě obsahuje složku gramatickou a složku představující vhodnost užití v dané situaci (tj. performanci).

Podle Hymese komunikativní kompetence v sobě ukrývá 4 otázky: 1) zda je něco po gramatické stránce formálně možné, 2) zda je to uskutečnitelné s ohledem na psycholingvistické faktory, 3) zda je to vhodné s ohledem na vliv kultury, 4) zda to bude mít nějaké následky.

V roce 1980 svůj model komunikativní kompetence představili **Canale a Swainová** v práci *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* (překl. *Teoretická východiska komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka a k testování jeho znalosti*). Východiskem je pro ně definice komunikativní kompetence od Hymse (viz výše). Canale a Swainová přebrali jeho myšlenky, protože taktéž věří, že sociolingvistická práce je důležitá pro komunikativní přístup k výuce jazyka. Podle nich se tedy komunikativní kompetence skládá ze schopností těchto čtyř typů: gramatické, psycholingvistické, sociokulturní a pravděpodobnostní. A právě na základě poznatků Hymese dochází k poznatkům vlastním. Vyčleňují tři hlavní složky komunikační kompetence: **kompetenci gramatickou** – tj. znalost gramatického systému příslušného jazykového kódu, zahrnuje tedy i znalosti lexikální, morfologické, syntaktické a je základním předpokladem ke komunikaci; **kompetenci sociolingvistickou** – zahrnuje dvě oblasti: **sociokulturní** (sociokulturní pravidla nutná k adekvátní interpretaci výpovědi) a **diskursní** (spojitost a organizovanost) a **kompetenci strategickou** – vhodnost užívání komunikativních strategií verbální i neverbální povahy.

Na rozdíl od Canale a Swainové se **Moirandová** (1982) nezabývá dílčími kompetencemi, ale jednotlivými složkami komponentů, uvádí čtyři složky: složku **jazykovou**, která představuje znalost jazykového kódu na rovině zvukové/grafické, lexikální, gramatické a textové; složku **diskurzní**, představující znalost výstavby a správného užívání různých typů výpovědí v určitých komunikačních situacích); složku **referenční**, která referuje znalosti o „stavu světa“ a složku **sociokulturní**, kde jsou uvedeny pravidla a normy společenského styku.

Moirandová zastává názor, že výše uvedená **strategická kompetence** nepatří na stejnou úroveň jako ostatní složky, protože vystupuje do popředí až při realizaci komunikační kompetence mluvčího v konkrétní komunikační situaci.

Dalším představitelem své teorie komunikační kompetence je **Van Ek** (1993). Jeho koncepce významně ovlivnila *Společný evropský rámec pro výuku jazyků*. Tento badatel k pojetí komunikační kompetence přistupuje nejkomplexněji. Van Ekův model komunikativní způsobilosti se skládá ze šesti komponentů, resp. šesti dílčích kompetencí. **Jazyková kompetence** (lingvistika) je schopnost se smysluplně vyjadřovat a interpretovat v psaném i mluveném projevu v souladu s pravidly jazyka. **Sociolingvální kompetence** představuje adekvátní užití jazykových forem mluvčím, je tu zahrnut i vztah mezi jazykovými signály a jejich významy, jež vyplývají z dané situace. **Diskurzní kompetence** je schopnost použití vhodné strategie při tvorbě a interpretaci psaných i mluvených projevů. **Strategická kompetence** je dovednost mluvčího správně nakládat s nabytou znalostí jinojazyčného kódu, umět se rychle zorientovat v jakékoli situaci, tj. i umět se znovu dotázat, poprosit o přeformulování či přeformulovat sám atd.). **Sociokulturní kompetence** je jakási kulturní kompetence, tj. orientace mluvčího v reáliích, pravidlech a principech společenského chování, zvyklostech apod. **Společenská kompetence** (neboli sociální) je uměním komunikovat s ostatními účastníky interakce, zaujmout je, zaujmout vlastní postoje, názory, mít schopnost empatie aj.

Hrdlička (2009, s. 55) vytyčil tři základní rysy komunikační metody, které přispívají k její komunikativnosti. Prvním rysem je **komplexnost**, kterou je možné chápat dvojím způsobem, jako souborné, ale diferencované utváření a rozvíjení čtyř základních řečových dovedností, nebo jako rovnoměrnou pozornost cíleně věnovanou jak jazykové dimenzi, tak všem důležitým faktorům extralingválním (neverbálním). Druhým rysem je **adresnost** – pozornost se obrací k cizinci, ke konkrétnímu jednotlivci, k jeho komunikačním potřebám a prioritám, k jeho jazykové úrovni, tj. komunikační kompetenci. Důležitý je tedy každý žák zvlášť, je potřeba prozkoumat možnosti a schopnosti každého, to se týká jak výběru učiva, tak

způsobu přednesu učiva - v tomto případě by bylo nejvhodnější individuální vyučování, aby každý žák dostal tzv. *kurz šitý na míru* (Hrdlička, 2009, s. 55), neznámá to ale, že si žák bude učit jen to, co se chce učit a co sám uzná za vhodné. A posledním rysem je **užitečnost**, která je úzce spjata s adresností, jde o praktické využívání poznatků v řečové praxi.

Podle **Choděry** (2006, s. 121) komunikativní metoda spočívá na osmi **zásadách**. Jako první uvádí **respektování mateřského jazyka**. To znamená, že vliv mateřského jazyka je potřeba potlačit tam, kde se jazyky neshodují a využít tam, kde se shodují. Druhá je zásada **orálního základu**, tj. nácvik v cizím jazyce má probíhat na orálním základě. Třetí jsou **priority řečové praxe před jazykovou teorií**, základem cizojazyčného vyučování-učení má být používání cizího jazyka, nikoli jeho popis a interpretace, má se střídát vyučování-učení řečové dovednosti. Čtvrtou zásadou je **rozvoj specificky jazykové uvědomělosti** – rozdíl mezi tzv. vědomostí „o“ jazyce a vědomostí „z“ jazyka. **Rozvoj řečových návyků** a vytváření řečových návyků je zásadou pátou. Šestou zásadou jsou **priority zvukové názornosti před zrakovou** – jazyk by se měl vnímat v jeho zvukové podobě, která odpovídá normě a úzu. Sedmá v pořadí je zásada **jednoty jazyka mimojazykových fakt** (lingvoreálie, reálie), což znamená, že jazykový systém je vždy spjat se sociokulturním prostředím. A jako poslední je zásada **komplexnosti** – tato zásada požaduje propojení v cizojazyčném vyučování-učení jeho rozmanitých aspektů, proto je komplexnost buď vyvážená, nebo nevyvážená; vyvážená je v případě přítomnosti všech členů všech sérií faktorů (např. jazykový, vzdělávací a výchovný cíl, jednotky gramatické, lexikální, fonetické a grafické, ústní a psané komunikace, systém jazyka a jeho fungování, lingvoreálie a reální, verbální a nonverbální komunikace, pamětní procesy a faktory analogie), nevyvážená je, pokud některý faktor chybí.

Cvičení nám dávají možnost ověřit si úspěšnost našeho učení, tj. zkontrolovat žáky. Vhodných způsobů procvičování učiva je velmi mnoho. Nácvik plní dvojí funkci, a to ovlivňovací a kontrolní.

Cvičení můžeme rozdělit na překladová a bezpřekladová, fixační a implementační, reprodukční a produkční, poslechová a čtecí, mluvní a písemná, kontraintervenční a korekční, školní a domácí, resp. laboratorní.

Jsou dva základní druhy cvičení, a to jazyková a řečová. Jazyková směřují k jazyku, řečová k jeho fungování, tedy řeči. Zvláštním druhem cvičení je dril, je to naprosto mechanické učení a je současnou didaktikou odmítán.

K užitečným cvičením patří například doplňování, popř. dokončování dialogů, u tohoto druhu cvičení se musí udělat všestranná analýza příslušné komunikační situace, a tak žák musí zapojit fantazii a určit všechno, co se určit dá.

Choděra uvádí strukturaci cvičení, která platí pro každé cizojazyčné vyučování-učení: **jazyková cvičení** jsou vhodnou průpravou k **řečovým**; **cvičení školní a domácí** musejí respektovat odlišné podmínky pro svou realizaci; **závěrečnými cvičeními** mohou být pouze **bepřekladorá, nikoli překladorá**; po **kontrainterferenčních cvičení** se mohou zařazovat podle potřeby **cvičení korekční**; vhodným spojovacím článkem mezi školními a domácími cvičeními jsou **cvičení laboratorní**; po **receptivních cvičeních** mohou následovat **imitační**, po nich **reprodukční** a nakonec **produkční** (kreativní); nejprve se zařazují **reakční cvičení**, po nich teprve **iniciační**; cvičení typu **multiple choice** (tj. výběr z více možností) s matoucími tvary jsou neúčinnější, obsahují-li pouze **jazykově korektní** varianty; **poslechová cvičení** mají předcházet **čtecím a ústním**; **ústní cvičení** mají předjímat **písemná**; **písemná cvičení** mají následovat až po **čtecích**; **pozorovací cvičení** mohou být, ale nemusejí, provázena **výkladem** (Choděra, 2006, s. 138).

V učebnici češtiny pro cizince (podle M. Hrdličky (2009, s. 58) odlišujeme pojem „čeština pro cizince“, což je výuka českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí“ a pojem „čeština jako cizí jazyk“, což je obor pro přípravu především českých rodilých mluvčích pro výuku češtiny jako cílového jazyka) by se měly prezentovat mimo gramatické jevy také např. způsoby vyjádření zdvořilosti, tedy vykání a tykání v českém jazyce. Tato kapitola nepředstavuje velký problém pro Slované, kteří mají stejný systém, ale pro anglicky hovořící a ostatní národy, které toto rozdělení ve svých jazycích nemají, takže potom mají tendenci všem bez rozdílu tykat. Dále například zapojit do výkladu tvoření negace, zejména pro rusky hovořící, vzhledem k tomu, že v ruštině se při tvoření negace zápornka „ne“ a příslušný slovesný tvar píší odděleně.

1.4 Řečové dovednosti

Řečové dovednosti jsou jednotlivé druhy vlastní řečové činnosti. (Hendrich a kol. 1988, s. 186). Při výuce cizího jazyka se využívá tzv. principu komplexnosti, což je metodický princip, kde komunikativní cíl má dva aspekty, a to osvojení určitého jazykového minima a o pěstování řečových dovedností. Bez osvojení jazykových prostředků nelze vypěstovat řečové dovednosti.

Osvojení cizího jazyka lze dosáhnout praktickou činností. Musíme si pamatovat, že řečové dovednosti jsou cílem, ale i prostředkem ve vyučování cizímu jazyku, tj. psát se člověk naučí psaním. Každý druh řečové dovednosti je sám o sobě důležitý a musí se důkladně rozvíjet zvlášť. Výhodou je, že při čtení (receptivní dovednost) se procvičuje a fixuje i pravopis (produktivní dovednost). Návik pasivních dovedností se považuje za snazší než návik dovedností aktivních. Ale pokud je žákem cizinec, tak je pro něho náročné v obojí.

Rozlišujeme čtyři základní řečové dovednosti: **ústní a psaná komunikace, četba a poslech.**

Podle **Beneše a kol.** (1970, s. 117) si pod řečovými dovednostmi máme představit „*schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním nebo aktivním způsobem*“.

Terminologie týkající se řečových dovedností se rozchází, je to způsobeno tím, že i v psychologii termíny *schopnost* a *dovednost* jsou mnohoznačné.

Řečové dovednosti se dělí na **receptivní** (pasivní), kam patří poslech s porozuměním a čtení s porozuměním, **produktivní** (aktivní), kde je ústní a psaná komunikace a **kombinované** (propojení aktivních a pasivních) do kterých patří **hlasité čtení** (převádění psané podoby do zvukové) a **psaní podle diktátu** (převádění zvukové podoby do grafické). Za zvláštní dovednost se pokládá **překlad a tlumočení** (sdělovaný obsah se transponuje z jednoho jazyka do druhého).

1.4.1 Řečové dovednosti – poslech cizojazyčného projevu, ústní projev v cizím jazyce a čtení cizojazyčného textu

Poslech je **receptivní** řečová dovednost, která umožňuje žákům poslouchat mluvenou cizí řeč a rozumět jejímu myšlenkovému obsahu. Tato dovednost klade vysoké nároky na posluchače, při vykonání procesu poslechu se musí maximálně soustředit jak recipient, tak i např. učitel, produkující řeč, aby byla maximálně srozumitelná. Zahrnuje 2 základní složky, a to **sluchové** (auditivní) **vnímání** zvukové podoby projevu a **pochopení** obsahu tohoto projevu. Forma poslechu může být **přímá** (bezprostřední, nezprostředkovaná) a **nepřímá** (přes technické zařízení).

Ústní projev v cizím jazyce - tato řečová dovednost je produktivní (*řečová produkce*) a slouží k tomu, aby žák dokázal své myšlenky v procesu komunikace přenést do zvukové podoby.

Ústní komunikace je spíše rozvíjena na nižším stupni cizojazyčné výuku, na vyšších stupních se preferuje psaná komunikace se zvláštním zřetelem ke čtení. Nejvyšším stupněm v ústním projevu je tzv. volná konverzace, jde o spontánní a pohotový ústní projev. K takovému projevu je potřeba praxe, k té jsou potřeba příležitosti v cizím jazyce mluvit. U této úrovně se ale předpokládá, že ta pohotovost se nebude projevovat jen u témat mluvčímu známých, ale u veškerých témat.

Význam **čtení** (receptivní dovednost) stále vzrůstá, stále je větší a větší množství informace v odborných časopisech a knihách. Dovednost číst je naprosto nezbytná pro cizince i k elementárním činnostem, jako je čtení nápisů, upozornění apod.

1.4.2 Cizojazyčný psaný projev

Psaný projev je aktivní řečová dovednost paralelní s ústním projevem. Jde o řečovou produkci, o kódování obsahu do psané podoby jazyka. Umožňuje jazykovou komunikaci nezávisle na vzdálenostech a na časovém odstupu. Častou slouží jako příprava k ústnímu projevu (např. referát, diskusní příspěvek). Podporuje rozvoj ústního vyjadřování, čtení a poslechu.

Je potřeba odlišovat psaný projev od pojmu písma a pravopisu, protože grafické a pravopisné jevy jsou pouhým prostředkem realizace psaného projevu ve vlastním smyslu slova.

Psaným projevem reaguje zpravidla na takové podněty, které nebývají příliš naléhavé (Vachek, 1964, s. 121). Díky tomu pisatel může volit své vlastní tempo práce, a tím se vyjadřovat promyšleně a uceleně a také při tom využívat třeba slovníku nebo různých příruček.

Psaná řeč a výcvik v psaném projevu zaujímá významné místo v gramaticko-překladové metodě a metodických směrech, které jsou jí blízké (o metodách viz výše). Pro metodu přímou, audioorální a audiovizuální je příznačné zaměření na mluvenou řeč.

Při výcviku psaného projevu je možné použití slovníku a dalších pomůcek, to žáka vede k samostatnému doplňování jazykových znalostí.

Mluvený projev lze písemně zaznamenat a psaný projev je možné převést do mluvené podoby. To ale ještě neznamená, že mezi mluvenými a psanými projevy nejsou podstatné rozdíly. **Barnet** (1965, s. 190) napsal, že „*představa, že rozdíl mezi psanou a mluvenou podobou jazyka může být postižen jen jejich různou realizací (grafickou nebo akustickou), značně zkresluje velmi složitou problematiku*“.

V psaném projevu jde – podobně jako v projevu mluveném - o postup od myšlenkového obsahu k jeho jazykovému vyjádření (Hendrich a kol., 1988, s. 239). Z toho důvodu se hlavní fáze psaného projevu shoduje s fázemi ústního projevu. Výchozí je motiv a záměr sdělení. Pisatel se musí opírat o své dosavadní řečové zkušenosti a lexikálně a gramaticky sdělení realizovat. Závěrečnou fází psaného projevu je grafická materializace.

Požadavky na cizojazyčný psaný projev se formulují jednak celkově pro každý stupeň a typ školy, jednak i pro každý jednotlivý ročník. Vymežit tyto požadavky je důležité pro vyučovací praxi, pro hodnocení žáků v psaném projevu.

Pro žáka je velmi důležité si osvojit dovednost písemně zaznamenat ústně probrané učivo, umět opisovat jednoduché věty, psát podle diktátů, písemně odpovídat na otázky a otázky tvořit. Na základní škole postačí elementární dovednosti – písemně reprodukovat

probraný text (na základě opěrných výrazů), napsat pozdrav, přání, pohlednici či dopis. Na střední škole se nároky zvyšují a kromě elementárních požadavků žák se potřebuje naučit písemně vyjadřovat svoje vlastní myšlenky, tj. psát dopisy, vyprávění, popisy, charakteristiky, úvahy na zadané téma atd. Vzhledem k psaní těchto samostatných prací by žák měl umět používat slovník, mluvnické přehledy a různé jazykové příručky.

K tzv. nástavbovým (Hendrich a kol., 1988, s. 240) požadavkům patří psaní přípravných poznámek k ústním projevům, psaní konspektů při hodinách z vyslechnutého materiálu, vypisování poznámek z učebnic atd.

Učitel v konečné práci žáka hodnotí celkové zvládnutí daného komunikativního úkolu, obsahovou hodnotu, srozumitelnost vyjádření a logické uspořádání myšlenek, rozsah, jazykovou bohatost, samostatnost vypracování úkolů i jeho vnější úpravu (více o hodnocení v kapitole 3.6.).

Nejdůležitějším faktorem při rozvíjení psaného projevu žáků je promyšleně řízený nácvik. Vyučující musí mít dostatek cvičení ke každému probranému tématu. Ačkoliv v podstatě všechna písemná cvičení přispívají k rozvoji psaného projevu, mohou plnit i jinou funkci. Některá mohou rozvíjet slovní zásobu, mluvnici či pravopis, a tak potom k rozvíjení psaného projevu mají pouze nepřímý vztah. Nejdůležitější roli potom hrají právě cvičení řečová, jejichž hlavním posláním je rozvíjení psaného projevu jako jedné z cílových řečových dovedností.

Ve vyučovací praxi jsou hlavně dva nedostatky týkající se psaného projevu. Prvním je uplatňování cvičení jazykových na úkor cvičení řečových. A druhý nedostatek je to, že mezi jazykovými a řečovými cvičeními je vytvářen ostrý předěl. Tak totiž u jednoho druhu cvičení si žáci zapamatovávají jednotlivá slova a gramatické jevy a u druhého se od nich bez jakéhokoli organizovaného přechodu požaduje zcela samostatné psané vyjadřování myšlenek v souvislých obsahových celcích.

Jako přechod ostrého předělu mezi cvičení jazykovými a řečovými se nabízejí cvičení předřečová (jazykově řečová), v nichž se procvičují jevy lexikální, gramatické a pravopisy takovým způsobem, který se co nejvíc přibližuje souvislejšímu psanému vyjadřování myšlenek.

Osvědčila se např. kontextualizace nácviku, tj. dává se přednost cvičením sestaveným v podobě souvislých celků před nácvikem jazykových jevů v izolovaných větách nebo slovních spojeních.

Psaní jako cílová dovednost má v psaní dvě podoby, a to **reprodukcí** (různé formy záznamů, jako je opisování, pořizování výtahů, excerpování aj.) a **produkcí** (dopisy, především soukromé, jako je např. přání, omluva, prosba, pozvání aj.) (Choděra, 2006, s. 79).

Jednou z osvědčených forem nácviku je opisování souvislých textů nebo jejich úryvků. Je třeba dbát na to, aby žáci textu, který opisují, rozuměli a snažili se ho opsat bez chyb. Někdy se úkol stěžuje tím, že žáci do opisovaného textu mají např. doplňovat chybějící slova.

Hendrich a kol. (1988, s. 243) doporučuje k zvýšení aktivity a zájmu žáků následující varianty opisování: vyhledávání některých myšlenek v textu a vypisování příslušných míst, logické řazení a opisování vět nebo jejich úseků předložených žákům v přeházeném pořadí, opisování textu, který žáci nejprve četli na tabuli a v němž potom učitel smazal některá místa, opisování textu se samostatným dopisováním některých neukončených vět, opisování textu, v němž mají žáci samostatně formulovat vynechané začátky některých vět.

Uvádí také další příklady cvičení s převahou reproduktivní činnosti, např. psané formulování nadpisu, který vystihuje obsah přečteného nebo vyslechnutého textu, psaní osnovy (opěrných bodů) k textu, s nímž se žáci seznámili, psané vyjádření základního obsahu přečteného či vyslechnutého textu několika větami, psané formulování otázek ke známému textu, psané odpovědi na otázky k probranému textu (odpovědi jednou větou nebo dvěma i více větami).

Souvislá psaná reprodukce textu může mít podle Hendricha a kol. řadu variant, např.: reprodukce uložená žákům po důkladném ústním propracování výchozího textu, reprodukce na základě dané osnovy nebo na základě několika klíčových otázek, popřípadě reprodukce podle obrázků, které doprovázely výchozí text, reprodukce obsahu textu, který byl přečten nebo vyslechnut dvakrát nebo jen jednou, doslovná reprodukce úryvku, který žáci znají z paměti, reprodukce textu po kratším nebo po delším časovém odstupu (např. reprodukce textu, který žáci četli doma, s kterým se seznámili v minulé hodině apod.).

Dále jsou cvičení produktivní, tam patří např. písemné zodpovězení na otázky z přečteného textu, písemné zformulování otázek, které mohou vyplynout s textu nebo písemné vyjádření vlastního názoru k jednotlivým faktům textů (souhlas, nesouhlas, radost, připomínky atd.).

Dalším typem cvičení může být předkládání obrázků, fotek, diapozitivů, map apod. žákům a měli by písemně reagovat na stimuly vyplývající s předložených materiálů.

Náročnost práce se musí mimo jiné určit podle toho, jak je úkol zadán, či se budu vykonávat individuálně, kolektivně, ve skupinách atd.

Při hodnocení psaného projevu učitele ovlivňuje více faktorů. Při klasifikaci je nutné vycházet z požadavků, které jsou na žáka kladené v určitém ročníku na určitém stupni. Co se na prvním stupni toleruje, na druhém už nemusí. Co se týká hodnocení psaného projevu, důkladněji se tomuto tématu budeme věnovat ve třetí kapitole naší práce.

Společný evropský referenční rámec (SERR) poskytuje základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulů, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. (MŠMT ČR). Představuje šest úrovní, kde klasické rozdělení na začátečníky, středně pokročilé a pokročilé je ve všech třech případech rozčleněno na nižší a vyšší úroveň. Podíváme se blíže na jednotlivé úrovně, a co by student měl na jednotlivých úrovních ovládat.

Na úrovni začátečníků **A1** by student již měl rozumět známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, a také umět tyto výrazy a fráze používat. Rozumíme tím slova a věty týkající se jejich osoby a jejich okolí. Umí představit sebe a ostatní a klást otázky informativního rázu. Dokáže se domluvit, ale partner musí chtít mu pomoci a porozumět a mít trpělivost. Měl by také umět vyplňovat krátké formuláře dotazující se na jejich osobu.

Na úrovni **A2** je již začátečník pokročilý a rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. práce, nakupování, jeho okolí). Může číst jednoduché texty a orientuje se např. v jídelních lístcích. Student na této úrovni je již schopen užít minulého času a je schopen jednoduchého popisu. Umí také napsat jednoduchý dopis o své osobě a své rodině.

Studenti úrovně **B1** rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí, tj. témat, se kterými se běžně setkávají v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si již poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování. Může napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře znají a která ho/ji zajímají. Dokáže popsat své zážitky, cíle, plány a umí je vysvětlit či odůvodnit.

B2 se vyznačuje tím, že student většinou rozumí mluvenému slovu zabývajícím se běžnými problémy (televize, film) a stejně to je i učením textů. Může číst prózu psanou aktuálním jazykem. Má schopnost konverzovat s rodilými mluvčími ve známé oblasti a dokážou vyjádřit své pohledy a názory. Dokážou napsat podrobný text ze známé oblasti.

Pokročilý na úrovni **C1** rozumí už i nestrukturovanému projevu. Orientuje se v pořadech rádia a televize. Rozumí a vcítuje se do literárních textů, rozumí odborným textům. Umí pružně užívat jazyka a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, uspořádané texty na složitá témata.

Na úrovni **C2** student rozumí už téměř všemu a není pro něho problém komunikovat na jakémkoliv téma s rodilým mluvčím. Již vše může přečíst a shrnout informace z psaných, ale

i mluvených zdrojů. Při rozhovoru dokonce používá idiomatické vazby, a pokud něco nedokáže vyjádřit, použije bez přerušení hovoru jinou formulaci.

1.4.3 Dílčí shrnutí

Na začátku této kapitoly jsme si představili vyučovací metody obecně a dvanáct vlastností, které by vyučovací metoda měla mít, aby se považovala za didakticky účinnou. Vedle popisu tradičních vyučovacích metod (gramaticko-překladová a přímá) jsme se zaměřili na dnes hojně užívanou komunikační metodu, které jsme věnovali největší pozornost, protože je pro nás nesmírně důležitá z hlediska výuky cizího jazyka. Pro tuto metodu je nezbytně důležité rozvíjet čtyři základní řečové dovednosti. Na každou dovednost je potřeba se zaměřovat jednotlivě a řádně ji procvičovat. V naší práci je nepodstatnější řečová dovednost psaná komunikace, protože se zabýváme zkoumáním chyby na základě psaného projevu cizinců – rusky hovořících. Právě z tohoto důvodu je tomuto projevu, na rozdíl od ostatních řečových dovedností, věnována celá kapitola zvlášť.

Abychom ukázali opozitum komunikační metody, představili jsme audioorální metodu, která je založena na poslechu a hovoru a učení probíhá formou drilu, tedy k opakování frází, vět atd., místo toho, aby nesla komunikační charakter, tedy aby studenti sami vytvářeli mluvní akty. V souvislosti s komunikační metodou jsme rozebrali i komunikační kompetence, tj. schopnost užívat určitý jazyk.

Rozlišili jsme význam „češtiny pro cizince“ a „čeština jako cizí jazyk“. Čeština pro cizince je výuka cizinců cílovému jazyku a čeština jako cizí jazyk je obor pro přípravu budoucích pedagogů (především rodilých mluvčích) českého jazyka jako cizího.

Podívali jsme se také na úrovně rozdělení jazykových dovedností podle SERR. Pro pedagoga je podstatné vědět, na jakou úroveň se chce student dostat a na jaké již je, podle toho volíme učivo a jeho procvičování.

2 Psaná komunikace v učebních materiálech pro rusky mluvící

Učebnice pro rusky hovořící dělíme do tří kategorií: a) na ty, které byly primárně napsány pro ně; b) na univerzální učebnice, které mohou sloužit cizinci jakékoliv národnosti a c) na učebnice, primárně určené pro rusky hovořící, tj. přeložené z jiného jazyka.

V této kapitole se blíže podíváme na učebnice z těchto třech kategorií a zaměříme se na psanou komunikaci.

2.1 Učební materiály primárně určené pro rusky hovořící

Učební materiály, které jsou primárně určené pro ruské mluvčí, často kromě výkladu české gramatiky obsahují také srovnání gramatických jevů českých s ruskými, což je pro cizince velmi vítaná pomoc. Takovou učebnicí je i *Čeština pro rusky mluvící* od Ljuby Mrověcové (Computer Press, Brno, 2009). Všechno, co je v učebnici napsáno v češtině, je hned pod tím přeloženo do ruštiny. Cizinec tak má možnost zkontrolovat si význam každého slova. Co se týká gramatiky, kromě výkladu českých pravidel se téměř u každého pravidla objevuje porovnání s ruštinou, takže si cizinec rozhodně lépe uvědomí rozdíly a zapamatuje si je.

Kniha obsahuje 10 lekcí, které jsou strukturovány tak, aby reflektovaly reálné situace, v nichž se cizinec ocitá na počátku pobytu v cizí zemi. V první lekci se cizinec naučí fonetickou stránku češtiny a v dalších lekcích pokračuje seznámením, napsáním svého životopisu, naučí se zeptat, kde je něco nebo jak se někam dostane, jak jednat v bance, na poště, seznámí se s vybranými českými městy atd. Na konci učebnice je klíč, česko-ruský slovník, rusko-český slovník, přehled české gramatiky v tabulkách a na úplný závěr doplňující cvičení, tedy celkové shrnutí vyložené látky.

Struktura lekcí je vždy stejná: frazeologie, dialogy, slovní zásoba, text, práce s textem, gramatika a cvičení.

Učebnice se více než na psanou komunikaci zaměřuje na dovednost poslechu s porozuměním a čtení. Zřetel k psané komunikaci představují cvičení, v nichž student musí opovědět na otázky, doplnit slovesa/slova ze závorek ve správném tvaru apod. Ani v jedné lekci není zadána žádná slohová práce či napsání nějakého jednoduššího textu.

2.2 Učební materiály univerzální

Jak už jsme zmínili, podle univerzálních učebnic se mohou vzdělávat cizinci jakékoliv národnosti, tedy i rusky hovořící.

Učebnice, na kterou jsme se zaměřili, je *Čeština pro cizince – úroveň B1* (vydaná v roce 2010 nakladatelstvím *Computer Press* v Brně) od autorek Kestřánkové, Šnidaufové a Kopicové.

Učebnice tedy není primárně určena ruský hovořícím studentům, je napsána celá v českém jazyce. V sadě s učebnicí je i CD, které zásadně doplňuje cvičení, konverzaci, dialogy a gramatiku. Poslech je nahrán tak, aby odpovídal skutečnosti a byl živý, ale stále se akcentuje čeština spisovná. Velmi důležitou součástí učebnice je cvičebnice, která obsahuje mnoho cvičení zaměřených na probranou látku.

Učebnice je strukturována tak, že každá lekce obsahuje minidiology, kde se student seznámí s tématem lekce, slovní zásobou, dialogy, ve kterých je úvod do výkladu gramatiky, gramatiku, a k tomu náležitá cvičení, čtení, poslech (transkript textu je součástí klíče), zopakujte si (cvičení gramatiky úrovně A2), výslovnost a reálie (stejný koncept jako čtení, ale často obsahuje lexikum i vyšší úrovně, než je B1, a doporučuje se pokročilejším skupinám, pro které část „čtení“ může být jednoduchá). Pozornost je tedy hojně věnována všem řečovým dovednostem.

Již v úvodu k učebnici je řečeno, že se počítá, že s tímto učebním materiálem bude pracovat učitel a vybírat to, co je potřeba po každého studenta, pro tu či onu národnost.

Psaná komunikace je nejvíce zastoupena ve cvičebnici k dané učebnici. Učebnice je základem, kde je vysvětlována veškerá gramatika a často odkazuje přímo na úkoly ve cvičebnici, aby si student probranou látku procvičil. U výkladu gramatiky je vždy uvedeno, jak by určitý tvar zněl v obecné češtině (doslova „často v konverzaci s Čechy uslyšíte nespisovnou formu ...“), tj. např. u minulého času reflexivních sloves je uváděno, že u 2. os. sg. tvar „*jsi se*“ není správný, a u toho je uvedený správný tvar „*ses*“ s příkladem použití.

Jednotlivé lekce se zabývají vždy určitým tématem, např. *národnost, rodina, sport, cestování, móda, zaměstnání, zdraví a nemoci, ve městě, média* atd.

Cvičení na procvičení psané komunikace se v učebnici objevují v následující podobě: *pracujte podle vzoru, doplňte vyprávění (student musí napsat správný tvar slovesa v závorce), doplňte koncovky* atd. Cvičení jsou vždy vázána na probíraná témata, tj. když se probírá rodina, tak student dostane za úkol vyplnit dotazník s informacemi o sobě a následovně zjistit informace i o spolužákovi.

Největší pozornost psané komunikaci je věnována ve cvičebnici, ke každé lekci je totiž zvlášť kapitola *PSANÍ*, kde student dostává za úkol napsat text v určitém rozsahu. Jistě se počítá se spoluprací s pedagogem, protože tyto texty je potřeba řádně opravit. Podíváme se na jednotlivé lekce, a analyzujeme, jestli se stupňuje náročnost úkolů v průběhu lekcí.

V první lekci je úkolem napsat odpověď na e-mail, avšak není uveden rozsah odpovědi, takže hned na začátku se rozsah textu ponechává na studentovi. Ve druhé lekci je potřeba vyplnit dotazník, což je pro studenty velmi nápomocné, protože s různými dotazníky

se setkávají v průběhu pobytu v ČR neustále. A v této lekci již není jen jeden úkol, ale rovnou dva. Po vyplnění dotazníku má student na výběr ze dvou témat, buď napsat popis jeho rodiny nebo napsat náročnější text, a to na téma *Kdybych vyhrál/a 2 milion eur, tak bych...* Rozsah textu zase není stanoven. Ve třetí a čtvrté lekci se začíná uvádět rozsah prací, a to minimálně sto slov, ve třetí lekci je výběr ze dvou témat, ve čtvrté ze tří. Témata se týkají probírané látky z učebnice. V páté lekci je zadání napsat inzerát na cca čtyřicet slov a opět napsat text v rozsahu minimálně sto slov. V šesté lekci student musí napsat svůj životopis a motivační dopis. V sedmé lekci rozsah textu v prvním cvičení má být cca padesát slov a v zadání na napsání textu na výběr ze dvou témat zase rozsah alespoň 100 slov. Stejně jako v sedmé lekci je to i ve zbylých lekcích.

Ve cvičebnici je také velké množství různých tabulek, které by student měl vyplnit, takže o cvičení na psanou komunikaci opravdu není nouze. Tímto bychom rádi doporučili tento učební materiál i pro rusky hovořící studenty.

2.3 Učební materiály přeložené pro rusky hovořící

Nevýhodou učebnic, které nebyly primárně určené pro ruské mluvčí, je skutečnost, že se překládají z cizího jazyka, takže mohou vzniknout chyby v překladu, a tedy i chyby gramatické. V našem případě jsme pro ukázkou použili učebnici *Chcete mluvit česky?* kolektivu autorů Čechové, Trabelsiové a Putze (Liberec 1996), dnes již v přepracovaném vydání Čechové a Remediosové. O několik let později, v roce 2010 nakladatelství *Harry Putz* vydalo pokračování této učebnice pod názvem *Chcete ještě lépe mluvit česky? 2* Remediosové a Čechové. Učebnice byla primárně určena pro německé mluvčí a dále byla přeložena do angličtiny, španělštiny, francouzštiny, italštiny, ruštiny a dalších jazyků.

My se blíže podíváme na první díl učebnice *Chcete mluvit česky?* Učebnice je určena pro začátečníky a v úvodu se uvádí, že od existujících učebnic se odlišuje tím, že jako jediná má komunikativní aspekt, a jak je v úvodu vysvětleno, tak „*se budete učit osnovy českého jazyka metodou ústní komunikace*“. Takže již v úvodu je řečeno, že ze čtyř řečových dovedností se tato učebnice zaměřuje hlavně na ústní komunikaci.

Publikace je bohatě ilustrovaná, obrázky jsou ale černobílé a leckdy obtížně rozpoznatelné.

Učebnice obsahuje 15 lekcí. Struktura lekce je vždy stejná: slovíčka, gramatika, cvičení, mluvní cvičení a text. Na konci učebnice je klíč k některým cvičením, slovníček a přehled gramatiky (deklinace substantiv, adjektiv, zájmen, číslovek, sloves, přehled obtížnějších sloves a souhrn předložek s různými pády, se kterými se pojí).

Každá lekce je tematicky zaměřena, témata se týkají běžného života (např. *pokoj, rodina, můj den, Praha, návštěva, potraviny, roční období* atd.).

Před první lekcí jsou ilustrace se základními fázemi a obraty, dalo by se říci, že je to ukázka toho, co bude učebnice obsahovat. Také v tomto úvodu je souhrn českého fonetického systému (abeceda, druhy vokálů, konsonantů, výslovnost, důraz a asimilace), tím je zvuková rovina vyčerpána, v jednotlivých lekcích se k ní již autoři nevrací.

Hned v první lekci narazíme na chybu či nepozornost autorů, kdy se uvádí použití slovesa *být* a v množném čísle není uvedeno v kladné formě použití pomocného slovesa *jsou*, v negativní formě tvar *nejsou* je uveden viz obrázek č.1.

Obrázek č.1:

BÝT (БЫТЬ)			
(já)	jsem	(my)	jsme
(ty)	jsi (jseš)	(vy)	jste
(on)			(oni)
(ona)	je		(ony)
(ono)			(ona)
nejsem		nejsme	
nejsi (nejseš)		nejste	
není		nejsou	

Gramatika je vysvětlována v ruštině, ale u cvičení jsou autoři nedůslední, jednou je cvičení zadáno v češtině s ruským ekvivalentem, jinde zase pokyny v ruštině nejsou.

Psané komunikaci je v učebnici věnována opravdu malá pozornost, jak již bylo upozorněno na začátku, vše je směřováno spíše k ústní komunikaci. Psaná komunikace by ale měla připravit studenta na komunikaci ústní, takže málo písemných cvičení považujeme za nedostatek.

Za psanou komunikaci můžeme považovat doplňovací cvičení, kdy student musí doplňovat správný tvar slovních druhů nebo koncovky. Takových cvičení je ale málo a v průběhu lekcí cvičení ubývá.

V některých cvičeních jsou přímo přeložená slova, v některých tomu tak není.

V 11. lekci se objevuje cvičení přímo zaměřené na psanou komunikaci, a to napsání pohledu, je uvedeno, co se na pohledu mělo objevit, takže hlavním úkolem studenta je správně vyčíslovat slovesa a v podstatě text z učebnice opsat. Tím student nerozvíjí svoje vyjadřovací dovednosti v češtině.

V učebnici se nevyskytují prvky obecné češtiny, až na jisté výjimky jako např. *stovka*. Studentovi ale vůbec není vysvětleno, že čeština je určitým způsobem rozvrstvena.

Závěrem bychom chtěli říct, že tuto učebnici pro ruský hovořící studenty nedoporučujeme. Látka je nepřehledná, moc informací je shromážděno na jedné stránce a

vůbec nejsou vysvětleny aspekty, jakými jsou rozvrstvení češtiny, nadužívání předložky *na*, studenti se neseznamují s českými reáliemi a psaná komunikace je výrazně zanedbána.

2.4 Dílčí shrnutí

Ačkoliv rusky hovořících cizinců se zájmem o češtinu na území České republiky stále přibývá, škála učebnic určených primárně pro ně není rozsáhlá. Některé učebnice jsou zpracovány barevně, s velkým množstvím ilustrací, ale často je to na úkor kvality. Zdálo by se, že z našich příkladů by bylo nejvhodnější používat učebnice univerzální, s ohledem na procvičení všech řečových dovedností, tyto knihy mají ale pro cizince nevýhodu v tom, že podle nich by se mělo učit pod vedením vyučujícího, takže to není učebnice pro samouky. Psaní textu cizinec potřebuje opravovat od lingvisty, nemůže si to opravit sám. Na druhou stranu, cizinec by měl být veden aprobovaným pedagogem, protože jedině tak se naučí všechna úskalí jazyka.

Přestože je to časově náročné, považujeme za velmi vhodné pro pedagoga mít vlastní *handout*. Na začátku sestavení *handoutu* může zabrat hodně času, později se ale vyplatí. Pedagog si do vlastního výkladu může podle potřeby kdykoliv dopsat aktualizace v jazyce, dle zkušeností si vytvořit tabulky pro cizince. Pro tu či onu národnost se dá psaný výklad různě upravovat. Vyučující si tak bude jist, že jedině on odpovídá za výklad, který si sestaví sám z rozsáhlé škály učebnic, protože v tomto případě může používat jak učebnice pro cizince, tak určené pro české studenty.

Psané komunikace v učebnicích je dnes velký nedostatek. Učební materiály se více zaměřují na komunikaci ústní a poslech. Je na vyučujícím, kolik cvičení bude zadávat svým studentům a jaké cvičebnice navíc bude používat. Velice dobrou cvičebnici je *Cvičebnice k učebnicím českého jazyka pro 6.-9. Ročník ZŠ* autorky Aleny Seifertové (Blug, 2001), která obsahuje velký počet cvičení na základní gramatiku českého jazyka, diktáty a klíč ke cvičením. Další cvičebnici je *Cvičení z pravopisu pro větší školáky* Vlastimila Styblíka (SPN, Praha 1998), kde ke cvičením jsou navíc krátce vysvětleny gramatické jevy, jsou v ní i diktáty a na konci klíč.

3 Problematika chyby v cizojazyčné výuce

Každý člověk se dopouští omylů, chybovat je lidské a není možné se vždy chybám vyhnout, je ale důležité si odnášet z chyb ponaučení, přiznat si, že chyba se opravdu stala a snažit se ji napravit.

Chyby můžeme vnímat z několika různých pohledů, z pedagogického, psychologického, lingvistického atd.

Naše diplomová práce je zaměřena na problematiku chyb u ruských mluvčích v psaném projevu. Je velmi obtížné stanovit přesnou definici chyby. V jazykových projevech neexistuje jediné správné řešení, v tomto ohledu přírodovědné předměty a matematika je o dost jednodušší. Za chybu se považuje odchylka naměřené hodnoty od předepsané hodnoty. Pracuje se se dvěma druhy chyb: systematickými (např. chyba v měřicí aparatuře nebo v pokusném zařízení) a náhodnými (nejsou kontrolovatelné a tvoří předmět chybného výpočtu). V jazykovém projevu předepsané hodnotě odpovídá intence sdělení (co chtěl mluvčí sdělit) a reálné hodnotě odpovídá vyprodukované sdělení (jakým způsobem to vyjádřil). Musíme si ale uvědomit, že to, co chceme sdělit, se dá sdělit různými způsoby a je tedy větší množství správných řešení.

Každý člověk má vrozenou schopnost naučit se jazyk, osvojit si ho a užívat ho. Není to tak, že by schopnost naučit se jazyk dědila, takže u dítěte se jakýkoliv jazyk může stát jeho mateřštinou, závisí to na prostředí a na vnějších okolnostech.

Rozlišujeme přirozené osvojování jazyka a řízené učení jazyka. Řízené učení jazyka probíhá nejčastěji pod vedením učitele na základě jim vybraného učebního materiálu podle určitého didaktického konceptu.

Kdybychom měli rozlišit pojmy „osvojování“ (acquisition) a „učení“ (learning) jazyka, tak rozdíly jsou dost patrné. Při osvojování mateřského jazyka na nás hlavně působí rodiče, prarodiče, případně chůva, přátelé, prostě lidé, kteří nás obklopují, jde o spontánní proces, při učení se mateřskému jazyku, tedy cílenému procesu, za nás odpovídá škola a hlavně učitel. U cizího jazyka je to jiné, při osvojování jazyka na nás má vliv hlavně cizojazyčné prostředí, všechno si chceme přechíst, rozumět, o čem se lidé kolem baví a při učení je pro nás rozhodující škola, samostudium a případně soukromý učitel na doučování.

Osvojování probíhá v reálných podmínkách, zatímco řízené učení se realizuje v umělých podmínkách.

Motivace pro učení se cizímu jazyku může být různá.

3.1 Definice chyby

Právě chyby nám pomáhají odlišit cizince od rodilého mluvčího. Chyby patří ke každodennímu životu žáků, učitelů a jazykovědců zabývajících se učením a osvojováním cizího jazyka. Ale říká se, že chybami se člověk učí, takže čím víc jich uděláme, tím více se naučíme. Samozřejmě, je důležité vědět, proč jsme tu chybu udělali a nejen si zapamatovat správnou variantu, ale také umět odůvodnit, proč chyba vznikla, potom je učení chybou efektivní.

Podle tradiční terminologie je definicí chyby odchylka od normy. V našem případě se tedy jedná o odchylku od jazykové normy. Když uděláme v jazykovém projevu chybu, tak porušujeme platné jazykové normy. Ovšem, abychom mohli definovat chyby, tak nejdříve potřebujeme definovat normu.

Německá lingvistka **Knapp-Potthoff** (1987) rozlišuje mezi lingvistickou a didaktickou normou. U lingvistické normy se potýkáme s problémem, že „cílový jazyk“ a „jazykové jednání mluvčích cílového jazyka“ neexistuje, existují pouze variace jazykového chování uvnitř jazykové skupiny. Didaktické normy najdeme v učebnicích, ve směrnících a v jazykové kompetenci učitelů.

Vogel (2000) mluví o jazykových a pragmatických normách mateřského a cizího jazyka, které platí jak v přirozené komunikaci, tak i v uměle navozené komunikaci při vyučování. Jazykové normy lze dělit na chyby sémantické a formální (např. fonetické, grafické). Pragmatické normy se týkají rozmanitého užití jazykových prostředků (např. otázka tykání a vykání). Didaktické normy se řídí učebnicí a souvisejí s úrovní výuky.

Königs (1980) se tímto problémem zabývá ještě podrobněji a rozlišuje celkem **čtyři typy norem - normu A** (jazyk není jednotný systém, ale množství subsystému, proto je důležité si určit, které varietě cizího jazyka se bude učit), **normu B** (pedagogicko-didaktická norma, která je spojena se situačními komponenty, na rozdíl od normy A se řídí užíváním jazyka uvnitř cizojazyčného společenství jako celku, řídí se podle reálných možností uplatnění jazyka žáky, zohledňuje také dřívější znalosti žáka, jeho jazykové nadání a zkušenosti), **normu C** (funguje na vztahu norma-sankce, narušení normy může být tolerováno jen pokud nepřináší negativní reakci a nebrání komunikaci) a **normu D** (závisí na jazykových kvalitách učitele, zanalyzují se jednotlivé sekvence osvojení jazyka žákem, pokud se podaří zprostředkovat jednotlivé sekvence osvojení pro všechny gramatické jevy, umožní to porovnat konkrétní projev žáka s odpovídající etapou vývoje, srovnání slouží jako výpověď o stavu osvojení jazyka žákem, odchylky od této normy umožňují zpětně si vytvářet názor na dosud absolvované cizojazyčné vyučování). Norma A, B a C nejsou orientovány na žáka, jsou

spojeny s určitými autoritami: **norma A** – s preskriptivně normativní gramatickou, **norma B** – s učitelem a **norma C** – s učitelem nebo rodilým mluvčím.

Corder (1973) používá označení „chyba“ pro popis znaku žakovského projevu, který se liší od projevu rodilého mluvčího. Je to správné? Opravdu každý rodilí mluvčí se vyjadřuje, ať už ústně nebo písemně, bezchybně?

Nickel (1973, s. 8) přirovnává chybu „*k horečce, v níž i lékař vidí pozitivní fenomén pro určení diagnózy*“.

Zajímavý je názor **Piepha** (1973, s. 5), který říká, že: „*Chyba není odchylkou od jazykové normy, nýbrž zkušenost, že se nějaký komunikativní záměr nedá prosadit zvolenými prostředky.*“

Kleppin (1998) ukazuje, z kolika různých úhlů pohledu se dá na problematiku chyb pohlížet. Podle něho chyba může být: a) odchylka od jazykového systému, b) porušení toho, jak se mluví a jedná uvnitř jazykového společenství, c) to čemu partner v komunikaci nerozumí, d) to, co porušuje pravidla daná v učebnicích a gramatikách, e) to, co učitel označí za chybu, f) to, co porušuje normu v myšlení učitele. Chyby jsou relativní. Co u jedné skupiny žáků v určité fázi učení platí za chybu, se u jiné v jiné fázi učení toleruje. (Korčáková, 2004, s. 51)

„*Chyba je jako mocná přehrada mezi žákem a předmět jeho poznávání, mezi žákem a jeho učením, mezi žákem a učitelem.*“ (Kulič, 1971, s. 5)

3.2 Třídění chyb

K chybám můžeme přistupovat z různých hledisek, vzhledem k tomu, že neexistuje univerzální chyba. **Gnutzmann** (1989, s. 20) navrhuje přístupy k chybám z různých hledisek podle účelu jejich následného využití. **Lingvistický přístup** – tím se míní využití především kontrastivní lingvistiky. Kontrastivní lingvistika bývá velmi efektivní při práci s interferencemi. **Psycholingvistický přístup** – každý žák má svůj jazykový systém, který lze prozkoumat a na základě nalezených chyb a odchylek lze tento vlastní jazykový systém rekonstruovat a dospět k pochopení vzniku chyby. **Psychologický přístup** – hledá souvislosti mezi osobností žáka a chybou. **Učebně psychologický přístup** – překrývá se s psycholingvistickým přístupem. **Sociologicko-sociálně vědecký přístup** – charakterizuje chyby podle jejich společenského dopadů. **Pedagogický přístup** – spatřuje chybu v narušení srozumitelnosti při komunikaci.

Chyby se označují různými termíny. Dost podrobným rozbořem chyb se zabývá **Norrish** (1987, s. 8). **Error** – systematická odchylka od správného kódu. Žák se něco nenaučil a neustále to tvoří špatně. **Mistake** – nestálá, kolísavá odchylka, tj. něco, co se

žákům daří, ale někdy chybují a použijí špatný tvar. **Lapse** – chyba z nepozornosti, únavy atd. **Careless slip** – chyba zapříčiněná žakovou nepozorností ve třídě.

Edge (1989, s. 11) rozděluje chyby z pohledu učitele. **Slips slips** (můžeme přeložit jako *uklouznutí*) – chyby, které žák může sám opravit. **Errors** - chyby, které žák nedokáže opravit sám, ale jeho spolužáci ano. **Attempts** (můžeme přeložit jako *usilování*) – chyby, které vyplývají z neznalosti daného pravidla nebo z nepochopení toho, co chtěl žák vyjádřit.

Bartram a Walton (1991, s. 20) prosazují podobné třídění jako výše uvedení, ale uvádějí, že „mistakes“ produkují pouze cizinci a přidávají další kategorií – **covert mistakes** – skryté chyby, tj. žák se vyjádří správně pouze náhodou.

Heindrich (1986, s. 366) v souladu s většinou autorů rozlišuje chyby na „smysluprosté“, „hloupé“ a „smysluplné“, „dobré“. Pouze smysluplné chyby jsou dokladem přírůstku znalostí, proto se v průběhu učení pracuje jen s nimi.

Hendrich a kol. (1988, s. 366-367), rozdělují chyby na ty, které souvisí se strategiemi učení žáka a chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele. Chyby, které souvisí se strategiemi učení žáka, jsou následující: přílišné zobecnění strukturního pravidla (neboli mylná analogie); vnitrojazyková a mezijazyková interference (Čím více si žák osvojuje cizí jazyk, tím interference slábne. Interference je také označována termínem „mezijazykový negativní transfer“. Interference vzniká v tom případě, pokud mateřský jazyk brzdí osvojování jazyka cizího. Interference se projevuje ve všech úrovních studování jazyka.); objektivní obtížnost jazykové struktury a její nedostatečné zvládnutí, žák v tomto případě najde jednodušší řešení, např. že místo přechodníkové formy slovesa použije opis; odchylka od jazykové správnosti je způsobená neznalostí pravidla. Chyby způsobené nedostatky v koncepci učebnic nebo v práci učitele mohou být způsobené chybným zařazením učební látky, nerespektování a směšování rozdílů mezi formální a neformálním stylem nebo to může být nepřesnou výslovností učitele, ta se pak přenáší na žáky a může způsobovat chyby.

Nyní se podíváme, jak třídí chyby **Koutiva** (1989) ten má 4 kritéria rozlišení chyb: a) Chyby podmíněné mateřštinou (interlingvální): to jsou chyby, které popsal i Hendrich a kol. (viz výše), jsou způsobené jazykovou interferencí, b) chyby podmíněné cílovým jazykem (intra lingvální): shoduje se s Hendrichovou „mylnou analogií“, říká této chybě také přegeneralizování neboli inverze, tj. právě osvojené pravidlo je použito i v případech, kdy použít nelze. Tyto chyby Koutiva považuje za inteligentní, c) chyby podmíněné vývojem: žák během osvojování si cizího jazyka má v každé fázi tohoto procesu vytvoření svůj stabilní jazykový systém, který se také označuje jako interlingua (mezijazyk). Svůj jazyk cizinec dále

rozšiřuje, vytváří si určité teorie o fungování cizího jazyka, a tak přijímá a zpracovává nové informace. Koutiva tímto vyvrací možnost pohlížet na proces učení jazyka jako na tzv. norimberský trychtýř, jimž nalijeme do hlavy žáka vědomosti, které on bude bez problémů aplikovat do promluv. Znat gramatické pravidlo a schopnost ho správně použít jsou dvě odlišné věci, d) chyby podmíněné výukou. I v této kategorii se shoduje s Hendrichem, ale zmiňuje navíc buď nedostatečnou, nebo žádnou práci se slovníkem v hodinách, žáci ho pak jednoduše neumí používat, mohou vybrat nesprávné slovo, a z toho lehce vznikne chyba.

Chyb se nedopouští jen cizinci, ale i rodilí mluvčí. **Knapp-Potthoff** (1987, In Kleppin, 1998, 124-125) vypracovala třídění chyb, a to tak, že postihla i ty případy, které z nějakého důvodu nevznikly, ale vzniknout mohly. Chyby, kdy žák je si absolutně jistý, že se vyjadřuje správně. Chyby, které nebyly udělány, tj. kategorie od Bartrama a Waltona, tzv. covert mistakes, žák mohl váhat mezi dvěma variantami a nakonec náhodně vybral správný tvar. Chyby, které ostatní buď nepozorovali vůbec, nebo ne hned, tj. žák zase vytvořil správný tvar v podstatě náhodou, akorát ten tvar nemusí vyjadřovat to, co žák chtěl říci. Hypotetické chyby, mohly být udělány, ale nebyly, žák si není jistý, a tak třeba použije synonymum slova, jehož tvarem si není jistý, a tím se chybě vyvaruje. Chyby, které si člověk sám dokáže opravit, protože si včas uvědomí určité pravidlo. Chyby, o kterých člověk ví, registruje je. Student ví, že udělá chybu, ale neumí to vyjádřit jinak, takže tu chybu udělá záměrně. Úmyslné chyby, žák jako v případě výše neví, jak se vyjádřit, takže očekává zpětnou vazbu od učitele, který by mu měl napsat správnou variantu. Chyby, které se odstraňují jen ztěžka, protože žák si je přinesl ze svého mateřského jazyka. Vymizí časem, je to jakýsi mezistupeň. Chyby, kterých se žák dopouští v případě, že se výuka soustředí na jeden jev a ostatní jevy se jaksí opomíjejí, takže žák je v tu chvíli nepovažuje za důležité a neregistruje, tyto chyby nejsou nutné, jedná se spíše o nepozornost. Chyby, které už by se neměly udělat. Tj. pokud je jev dobře vysvětlen a procvičen, tak se určitá chyba již objevit nemá. Samozřejmě, pro každou úroveň znalostí jsou svoje chyby, které by se už neměly udělat.

Další dělení je podle **Grimma** (1980/4, s. 77), ten rozděluje chyby stejně jako Hendrich a Koutiva, ale navíc přidává, že chyby mohou vzniknout kvůli podobnosti některých slov, ale zcela odlišnému významu (např. *život* v ruštině má význam *břicho*, zatímco v češtině je to část lidského těla). Nebo velmi rozšířenou chybou cizinců je překládání frazeologických obrátů ze svého jazyka do jazyka cizího.

3.3 Příčiny vzniku chyb

Příčin vzniku chyb může být spousta, podle **Edgeho** (1989, s. 4-5) jsou to například únava, nedostatečná koncentrace, nesoustředění, spěch, nedostatečná znalost jazyka,

nepochopení či neúplně pochopení gramatického pravidla, vliv mateřského jazyka, případně kombinace více příčin.

Chyba bývá považována za nedostatek pílě, nadání, koncentrace či nedostatek inteligence. Chybovat je lidské, ale některé chyby, například ty z nepozornosti, nás dokážou obzvlášť naštvat. Jenže neexistuje žádné absolutní hodnocení chyb, všechna měřítka jsou totiž relativní a závisejí na psychologických, pedagogických a vyučovacích podmínkách. Je zřejmé, že když budeme unaveni, tak uděláme více chyb z nepozornosti a špatné koncentrace.

Učitel má v řízeném vyučování nenahraditelnou roli. Žák mu naprosto důvěřuje a učitel by ho neměl zklamat. Často se nám při individuální výuce stalo, že studenti přinesli seznam otázek, které jim jejich učitel špatně vysvětlil nebo nevysvětlil vůbec. Nebo přinesli diktát nebo slohovou práci, které chyby studenta byly opraveny jen napůl, zbytek nechával vyučující neopravený. Tím učitel ale nejvíce škodí žákovi, protože ten se domnívá, že má skvělý výsledek a takhle to bude vypadat i u maturity/jiné zkoušky.

Občas se stane, že různí vyučující se nemohou shodnout na jedné správné odpovědi. O tom jsme již zmiňovali výše, že definice chyby je velmi široký pojem a v jazyce je vícero správných řešení než jedno.

Někteří učitelé nedokážou chybu hodnotit z té kladné stránky. Pro žáka je to demotivace. Některé žáci se začnou látku doslova „šprtát“, aniž by chápali, co se pořádně učí, začnou se starat jenom a pouze o známky, a to je také špatně. Úkolem učitele je přece naučit a vysvětlit, nejen dát známku výborně nebo nedostatečně.

To, že chyba nastala, rozhodně znamená, že látka nebyla zvládnuta, otázkou je proč. Příčin může být totiž opravdu hodně.

Chyby nevznikají pouze na straně žáka, ale i na straně učitele. Na hodnocení se podílejí i fyzické a psychické faktory. Pokud učitel opravuje rozsáhlé práce studentů a těch studentů má více, tak u učitele dochází ke kolísání pozornosti a tím i rozdílným v hodnocení žákovských výkonů. Nickel (1973, s. 15-16) a Mojžíšek (1988, s. 53) se domnívají, že zejména s přibývajícím věkem učitele se začíná projevovat jeho větší benevolence k chybným výkonům a smysl pro spravedlnost, ale není tomu tak ve všech případech, reakce může být i zcela opačná. Mojžíšek dokonce používá slova ne „přibývajícím věkem“, ale „předčasná únava, jistá otupělost, nedostatek aktivity a tzv. okénka ve výuce“.

Zjednodušeně se říká, že učitel hodnotí sám sebe, sobě dává známky. Podle typu a počtu chyb vidíme, jak srozumitelně/nerosrozumitelně je podáván výklad a do jaké a s jakým výsledkem si žáci osvojili a procvičili učební látku. Ovšem, někteří žáci jsou opravdu líní. Když se nechtějí něco naučit, tak se to nenaučí. Žák musí mít dobrou motivaci.

Příčinou vzniku chyb podle Hendricha a kol. a Koutivy může být i **mezijazyková a vnitrojazyková interference**. **Interference** neboli **negativní transfer (záporný přenos)** je významná proměnná v procesu osvojování cizího jazyka (Choděra, 2006, s. 49).

Mezijazykový transfer je vliv mateřského jazyka na jazyk cizí. Je diskutabilní otázkou, zda se studentem mluvit pouze cílovým jazykem, v našem případě česky (zvláště v případě, že je učitelem rodilý mluvčí), zapojovat jazyk, kterým mluví student (v naší práci ruštinu), anebo se snažit domlouvat dalším společným jazykem (např. angličtinou), pokud nějaký společný jazyk oba účastníci ovládají. Z praxe vyplývá, že s pokročilým studentem není problém se domluvit i pouze v češtině, ale u začátečníka je lepší, když je učitel schopen vysvětlit probíranou látku v bližším jazyce pro studenta.

Někteří pedagogové zastávají názor, že použití mateřského jazyka při výuce cizího jazyka, zvláště v začátcích, žáka „brzdí“, proto je dobré užívat i mateřského (či společného jiného jazyka) žáka. Otázkou ale potom je, zda použití jenom a pouze cizího jazyka „nebrzdí“ celý proces výuky. Pokud někdo začíná se učit cizí řeč, tak nebude rozumět ani gramatice, a tím se učitel dostane do situace, že se nebude moci hnout z místa. Bude muset vysvětlovat gramatiku „rukama nohama“, což není nejvhodnější variantou. **Rug** (1978, s. 77) velmi trefně popsal svůj vztah k situaci, kdy učitel (rodilý mluvčí) používá ve výuce pouze svou mateřštinu, a to tak, že na otázku: „*Jak je možné ve skupině žáků s různými mateřskými jazyky vyučovat cizí jazyk?*“, neodpoví klasicky: „*Děláme přece všechno od první hodiny v cizím jazyce*“, ale „*Já dělám vše v cizím jazyce, a vím jen velmi málo nebo vůbec nic o skutečných problémech svých žáků*“. Jak se ale zjistilo (srov. Veselý 1970, s. 324-332), vypouštění mateřského jazyka z cizojazyčné výuky, jak je to mu u přímé metody, je neefektivní a nevhodné.

Mezijazykový transfer je dvojího druhu. Rozlišujeme **pozitivní mezijazykový transfer** a **negativní mezijazykový transfer**. **Pozitivním mezijazykovým transferem** se označuje shoda mateřského a vyučovaného jazyka. Kladný vliv mateřštiny se projevuje všude tam, kde se jazykové jevy prolínají. **Leont'jev** (1969, s. 253) zastává názor, že je ekonomičtější při osvojování cizího jazyka uvědomovat si a automatizovat korekce (vzhledem k mateřštině) než znovu vypracovávat určitý návyk. Některé návyky můžeme přenést z mateřštiny rovnou do oblasti cizího jazyka. **Negativním mezijazykovým transferem** (neboli interferencí) se jedná, pokud mateřský jazyk tvoří „brzdu“ při výuce cizího jazyka. Jde tedy o mylné přenášení návyků z mateřštiny do oblasti cizího jazyka, což vede k chybám (bohemismům). (Hendrich a kol., 1988, s. 45). Ščerba (1974, s. 62) se k tomuto velice vhodně vyjádřil, že „*mateřštinu lze sice vyhnat z procesu výuky, ale nikoli z hlav žáků*“.

Musíme také v souvislosti s transfery zmínit **sekundární mezijazykový vliv**. Jde o působení jednoho cizího jazyka na druhý. V dnešní době, kdy se na školách často vyučují dva i tři cizí jazyky, k tomuto transferu může dojít. Využíváme tu přenášení dovedností a vědomostí z jednoho cizího jazyka na osvojovaný cizí jazyk.

Pozitivní vnitrojazykový transfer je založen na fungování analogie. V každém jazyce se vyskytují analogické řady, znalost jednoho členu řady nám usnadní osvojení členů ostatních. Na analogii je založeno i skloňování, časování a stupňování, které si žák musí osvojit.

Vnitrojazyková interference, působí zde faktor kontrastu paralelně s analogií. Podle Hörmana (1970, s. 16) je jazyk vybudován na diferencích a podobnostech. Kontrasty se též vyskytují ve všech jazykových rovinách. Kontrastem je myšlena koexistence podobných jevů, které ale tvoří analogii, a za tu bývají často mylně zaměňovány. Čím více si žák osvojuje cizí jazyk, tím menší je mezijazyková interference, ale tím větší je vnitrojazyková interference (Hendrich 1988, s. 47).

Výše jsme v rozdělení chyb u Koutivy měli kategorii „chyby podmíněné výukou“. Tam se shodoval s Hendrichem v tom, že práce se slovníkem v hodinách je buď nedostatečná, nebo žádná. Snadno tak vznikne chyba, studenti slovník neumí používat nebo nemohou vybrat to správné slovo, které by zapadalo do kontextu. Otázkou ale je, zda při cizojazyčné výuce nutit studenta, aby si každé slovo, kterému nerozumí, našel ve slovníku. Možná je to reálné při individuální výuce, při běžné vyučovací hodině by tato metoda nemusela fungovat. Bylo by to neustále zdržování. V dnešní době je taktéž na pováženu, zda účinné naučit studenta pracovat se slovníkem, ano, zajisté, každý by to měl umět, ale nejvíce jsme se setkali s tím, že se využívá slovníku na internetu. V tom shledáváme jednu velkou výhodu. V internetovém slovníku, kde je často překlad slova pojat tak, že pod překladem slova se ještě objevují časté věty, které se s tím slovem používají. Pokud si je student přečte, tak je to znalost navíc, takže si myslíme, že odrazovat studenta od internetového slovníku a trvat jen na papírovém není správné.

Příčinou chyb podle našeho názoru mohou být i učebnice. Pokud je v učebnici nesrozumitelný výklad a nejasná cvičení, žák může udělat mnoho chyb z nejasnosti. Otázkou je, kdo rozhoduje o tom, co se bude vyučovat a podle jaké učebnice. O schvalování učebnic se obecně dá říct, že některé země mají systém schvalování na úrovni státu, jiné schvalují učebnice na lokální úrovni, některé nevyžadují žádné schvalování učebnic a ponechávají výběr na škole (učiteli, případně školní radě, ve které jsou zastoupeni také rodiče). Časté jsou také kombinace těchto možností. **Dietrich** (1976, s. 59-60) by dokonce také dovolil žákům

mluvit do výběru učebnic, aby mohli vybrat podle svých zájmů a potřeb, ale kolik žáků, tolik potřeb, takže by tato varianta pravděpodobně nebyla zcela ideální. Já se domnívám, že ať už bude vybírat učebnici kdokoliv, dokud bude všem (učitelům, žákům, rodičům žáků) vyhovovat, není potřeba něco řešit, ale ve chvíli, kdy bude učebnice špatně vybrána, žák z ní nebude moci plnit domácí úkoly, protože je nebude chápat (tady je také otázkou, zda to bude chyba učebnice), bude potřeba řešit vhodnost učebnice.

3.4 Funkce chyby v cizojazyčné výuce

„Chybovat je v povaze člověka, ale jen hlupák na svém omylu setrvává.“ Marcus Tullius Cicero

Žák by měl být ve studiu veden učitelem, který určuje, které jazykové struktury a v jakém pořadí budou osvojovány.

Chyby jsou pro učitele jakýmsi vodítkem, co žák ještě neovládá a co by měl ještě procvičit, nebo se na to můžeme dívat z té pozitivní stránky – co žák již umí a co ho ještě potřebujeme doučit. Z toho vyplývá, že chyby nemůžeme hodnotit pouze negativně, protože jsou pro nás jakýmsi ukazatelem žákova pokroku. Zároveň je to i hodnocení pro učitele, aby zjistili, jak by mohli případně vylepšit svoji výuku či jak lépe namotivovat studenta, aby pochopil látku.

Existuje jaká stará indiánská moudrost, tzv. „kolo chyb“ (viz obrázek č. 2), které je v indiánské tradici základní hybnou silou lidského vývoje a tedy i odvěkou hybnou silou života (Müller 1992, s. 82-83).

Obrázek č. 2. Kolo chyb vypadá následovně:



(Müller 1992, s. 82-83)

Jednotlivé body kola chyb představují vývoj procesu učení se u člověka. Na začátku každého učení stojí ochota člověka dělat chyby, dalším krokem je mentální připravenost přiznat si vlastní chybu a učit se z ní. Když už si přiznáme vlastní chyby, tak se můžeme učit i

z chyb jiných a posledním krokem je dušení schopnost učit se z chyb učitelů, žák následně předstihne svého učitele a převezme zodpovědnost za další vývoj vědění, ale i při této fázi musí být připraven dopustit se chyb, přiznat je a poučit se z nich. Je to jakýsi koloběh, musíme dělat chyby, abychom byli chytřejší, ale musíme si umět ty chyby přiznat a umět si z nich vzít ponaučení.

3.5 Přístup k chybám a k analýze chyb

Systematicky se chyba začala zkoumat v 50. letech díky behavioristické teorii. Podle této teorie se při učení cizím jazykům musíme naučit návykům a upevnit a zautomatizovat vztah podnět-reakce. Mateřský jazyk ovlivňuje osvojování cizího jazyka, proto neustálým procvičováním osvojovaného jazyka můžeme postupně docílit absence vlivu mateřštiny.

Už jsme zmiňovali, že jazykové chyby se těžko zařazují do jedné kategorie, týká se to zejména gramatických chyb, problémy s jejich zařazením přiznávají i jazykovědci:

„Do dnešního dne neexistuje jednotný názor na to, kde lze udělat předěl mezi morfologií a syntaxí, mezi gramatikou a lexikologií.“ (Weinstreich, 1953, s. 49)

Lado (1967) byl zastáncem názoru, že pokud by se popsaly rozdíly mezi jednotlivými jazyky, tak by se chyby daly předvídat. Jeho návrhem bylo porovnat cílový a mateřský jazyk a najít oblasti, které jsou shodné, a ty potom nepovažovat za zdroj chyb. Mimo shodné oblasti můžeme očekávat chyby. Později se ale provedly výzkumy a vyplynulo, že ne všechny rozdíly vedou k dopouštění se chyb. **Norrish** (1983, s. 28) konstatoval, že nikdy nelze říci, kde žáci udělají nejvíc chyb, ať už se jazykové jevy vzájemně liší či nikoliv.

Analýza zabývající se příčinami chyb v cizojazyčném projevu se opírá o kontrastivní lingvistiku, která má za cíl co nejlépe popsat podobnosti a rozdíly mezi jazyky. Abychom mohli možné chyby ve výuce vysvětlit, nejdříve je potřebujeme identifikovat a popsat. Podle **Legenhausena** (1992, s. 23-32) popis chyb musí splňovat zejména několik požadavků: předvídat chybu tím, že bude obsahovat psycholingvistické a psychologické zdůvodnění výskytu chyby; zařadit odchylku do lingvistického systému; popsat podmínky, za kterých byla práce, ve které hledáme chyby zpracována (s/bez časového tlaku atd.); vyjádřit učební cíle a dosavadní výuku (pedagogické hledisko).

Aby analýza přinesla alespoň částečné závěry, lingvista se musí omezit jen na některé aspekty zkoumání. Takové aspekty vymezil **Haerberli** (1980), uvedeme několik příkladů aspektů. Zda-li chyba vznikla na začátku nebo na konci testu, na počátku testu žák potřebuje tzv. „zahřívací dobu“ a na konce se může projevovat únava. Zaměřit se na pedagogické aspekty – učební materiály, typ školy, věk a pohlaví žáka, výměny učitelů apod. Provést výzkum, zda určité chyby ovlivňují komunikaci více než jiné. Prozkoumat učebnice a zjistit,

ve kterých lekcích žáci nejvíce chybují a zda více chybují v nové či dříve probrané látce. Zjistit, u jakých slovních druhů chyby převažují. Ověřit si, zda existuje souvislost mezi IQ žáka a druhem chyb, které dělá. Prozkoumat, zda platí to, že čím více se jev procvičuje, tím méně chyb se v něm vyskytne a naopak. Zjistit, v jaké oblasti se chyby nejvíce vyskytují – v ortografii, syntaxi, fonologii atd. Položit si otázku, proč žák konkrétní chybu udělal a pokusit se ji zodpovědět.

Lexikální chyby jsou důsledkem nedostatečné slovní zásoby a ztěžují komunikaci. Časté jsou chyby z potřeby mluvčího vyjádřit emoce a také z doslovného překladu obrátů a formulací svého mateřského jazyka. Například jedem můj student psal krásné slohové práce, ale dělal hodně chyb právě v obratech. Snažil se přeložit ustálené výrazy z ruštiny, v češtině to ale vůbec nedávalo smysl. Kdybych neuměla rusky, často bych tuto chybu ani neuměla opravit, protože bych nevěděla, co tím obratem vůbec chtěl říci. Znat mateřštinu žáka je zapotřebí pro posouzení interference v oblasti textu.

3.6 Hodnocení a opravování chyb v psaném cizojazyčném projevu cizinců

Vzhledem k tomu, jak těžké je definovat chybu a kolik variant řešení může jediná chyba mít, je také velmi těžké chybu hodnotit. Podle Knapp-Potthoff (1987) se při hodnocení je důležité sledovat fázi učení se jazyka, ve které se žák právě nachází. To, co odpustíme v jedné fázi, ve druhé budeme považovat za hrubou chybu. Je velmi důležité probranou látku důkladně procvičovat a vymýtit chyby v probírané látce, pokud tyto chyby budeme ignorovat nebo odpouštět, může se stát, že později snaha o znovu vysvětlení látky a opravování chyb bude pro žáky velmi chaotické a těžké.

Podle **Gnutzmanna** (1989, s. 63-85) rozlišujeme při hodnocení 3 hlediska chyb: **lingvistické hledisko chyb**: je potřeba rozlišovat mezi chybou a přechnutím; **psycholingvistické hledisko**: každý žák má svůj vlastní jazykový systém, a ten může být mimo jiné i nestabilní a variabilní; **didaktické hledisko**: každý žák se učí jinak rychle a díky chybě můžeme posoudit, jak je na tom s probranou látkou.

Učitel musí ovládat umění jakéhosi emočního vcítění do situace žáka. Pokud žák dělá hodně chyb, nesmíme ho z toho obviňovat, jak jsem již zmiňovala výše, může to být i nesrozumitelně vyložená látka od učitele, což je potom chyba učitele, že látku nedostatečně či nepochopitelně pro žáka vysvětlil. Žák nesmí ztratit sebevědomí, musíme ho povzbuzovat a motivovat, snažit se najít ten pravý způsob, jak látku dobře vysvětlit.

Chyby rozhodně mají i své pozitivní stránky, mohou být projevem odvahy a kreativity při užití cizího jazyka. (Schmidt, 1994) Jen si vzpomeňme na sebe, když se v cizím městě

máme zeptat, kam máme jít, ale nejsme si svým jazykem jisti, tak se musíme chtít nechtět přemoc a zeptat se, a důležité je ještě té odpovědi porozumět. Když už se vyjádříme, tak v tu chvíli asi chyby neřešíme, jsme rádi, že jsme se vyjádřili a člověk nám nějak rozuměl. Stejně tak když se má žák vyjádřit v cizím jazyce při psaní slohové práce, dá mu práci vytvořit větu a je rád, že ji nějakým způsobem (ano, je tu možnost, že i nesprávným) vytvoří. Tady se zase vracíme k tomu, že je velmi dobré nejdříve žáka pochválit, že tu větu dal dohromady a následně mu vysvětlit, v čem udělal chybu a jak by se to jinak dalo vyjádřit.

Podle **Schmidta** (1994) chyby mohou posunout učební proces dopředu, je-li k nim prostředí cílového jazyka přátelské. Student bude rád, když kolem něho budou lidi, kteří mu dokáží podat pomocnou „jazykovou“ ruku, když bude potřebovat. Je vhodné hned na začátku u žáka zjistit, zda chce být opravován bezprostředně při rozhovoru nebo až po něm. Může se stát, že opravováním chyb okamžitě, a tím skákáním do řeči studentovi, nám už nebude chtít říct to, co měl v úmyslu a pokusí se to například maximálně zkrátit, což by nebylo dobré.

Pro efektivní práci s chybami podle **Nickela** (1972, s. 11-15) musí obsahovat popis chyb a jejich vysvětlení, tj. uvedení přesného výskytu chybování a důvodu, proč chyba vznikla. Chyby mohou být ovlivněny více faktory. Dále musí obsahovat zhodnocení chyb, tj. posouzení, jak moc je chyba „hrubá“. A jako poslední odstranění chyb a jejich profylaxe, tj. zjištění chyb a jejich příčin a zásobením dostatečným výcvikem. Homogenní výkonnosti skupiny pomohou zefektivnit terapii chyb.

Učitelé si musí schopnost opravovat cizojazyčný text získat a nacvičit. Nejčastěji jsou na pedagogických fakultách problematice hodnocení výkonu a opravě chyb věnován jediný seminář, jehož názvy se různí – pojetí chyby, analýza chyb, hodnocení, sebehodnocení, testování a hodnocení práce dětí daných věkových skupin nebo způsoby kontroly a hodnocení v průběhu vyučování CJ. Problematice práce s chybami žáků a jejich oprav je věnována jen okrajová pozornost.

Každý učitel může opravovat chyby žáka jinak a v tom může být problém, žák může nechápat psané opravy svého učitele.

Opravy červenou barvou (zvláště, pokud je jich hodně) dokáží žáka demotivovat. Podle množství červené barvy žák odhaduje, kolik chyb udělal a jaké asi bude jeho ohodnocení. **Javůrková** (1993/4, s. 174-175) navrhuje provádět opravy na okraji textu, aby text zůstal bez červené barvy. Zastává také názor, že domluvené značky a slovní doprovod donutí žáka hledat v textu a chybu sám objevit a opravit. Nelze však spoléhat jen na to, že žák bude sám nad chybou dlouze přemýšlet a snažit se i již po hodnocení práce učitelem opravit. Častěji ho k tomu musí donutit vyučující nebo rodič.

Kleppin (1998, s. 56) navrhuje, aby se předešlo frustraci žáků z červené barvy, používat i jiné barvy. A dokonce používat víc barev, aby se odlišila závažnost jednotlivých chyb. Pro pravopisné chyby navrhuje modrou, pro gramatické chyby červenou, pro lexikální chyby a experimentování žáka s jazykem zelenou a fialovou barvu pro označení chyb, kterých by se student již neměl dopouštět, protože už byly dostatečně procvičeny. Tato metoda by fungovala nejspíše při individuální výuce, ve větším počtu žáků by učitel pravděpodobně nestíhal rozdělovat barvy při hodnocení.

Vyzkoušeli jsme také použít jiný odstín modré, tedy barvy, kterou píše i žák. Docílili jsme velmi dobrého výsledku, protože chyby nebyly na první pohled zřetelné, ale mělo to svůj účinek. Žák si musel znovu velmi podrobně text přečíst a teprve tehdy si všiml všech chyb, nebyl frustrovaný, protože na první pohled chyby ani nebyly vidět.

Ulm (1991, s. 305-310) přednesl velmi neobvyklou metodu. Navrhuje vybrat z písemné práce každého žáka deset nejpodstatnějších chyb a zaznamenat je na okraj sešitu korekčním znaménkem. Tento počet připadá Ulmovi přehledný a pomůže studentovi se neztratit v labyrintu chyb, jejichž správné znění si stejně není schopen zapamatovat. Žák by si pak zaznamenával chyby na jednotlivé listy a ty listy ho pak doprovázejí po celou dobu studia cizího jazyka. Záznamy by měli obsahovat chybný tvar (včetně kontextu), správný tvar a komentář, případně překlad do mateřského jazyka). Učitel by měl o stavu seznamu žáka mít přehled. Žák by měl sám hledat správné řešení chyby a uvědomit si, proč jim uvedený tvar nebyl správný. Takový seznam žákovi nejvíce poslouží při přípravě na písemnou práci.

Stejnou metodu, tj. tzv. „sešit chyb“ navrhuje také **Einhoff** (1991, s. 420-423), ten vidí přednost v tom, že se do opravy zapojí více smyslů najednou. Doporučuje se zabývat chybami jen 15 minut z hodiny a celou opravdu rozdělit do více hodin, aby nedošlo k přetížení žáků. Učitel vybere chyby a řeší je se všemi žáky najednou a žák si dle svého uvážení zapisuje do sešitu chyby, které se týkají jeho. V nějaké další hodině žáci dostanou test, aby si mohli svoje znalosti procvičit. Po testu vznikne zase nový seznam chyb, který se znovu vysvětlí v hodinách a znovu se ověří v dalším testu. Mohly bychom namítnout, že tato metoda je velmi zdoluhavá, ale osvědčila se. Tím, že si žáci musí látku neustále opakovat, si ji procvičí a osvojí. Vzhledem k tomu, že se jedná o typické chyby, studenti častěji uplatňují opravené verze těchto chyb v praxi, a tím dosahují velmi dobrých výsledků v případě, že mají dokázat svoji jazykovou úroveň při pohovorech nebo přijímacích zkouškách. Tato metoda je velmi náročná pro učitele, ale pozitivní výsledky stojí za to.

Kontrola opravených chyb by opravdu měla probíhat, aby bylo hodnocení chyb učitelem smysluplné. Pokud žák nebude chápat, v čem udělal chybu a nikdo mu to nevysvětlí, tak je to ztráta času.

Podle **Gnutzmanna** a **Kiffe** (1993, s. 93) jsou dva typy chyb, které musíme opravit vždy, a to chyby, které brání srozumitelnosti výpovědi a obraty, které prezentují řečníka v očích rodilých mluvčích jako nafoukaného, arogantního a autoritativního člověka.

Smyslem celého opravování chyb je postupně naučit žáka využívat chyby a jejich oprav jako dalšího zdroje učení, tj. ve svůj prospěch. Žák se postupně musí naučit sám opravovat svoje chyby pomocí slovníků a jazykových příruček.

Kromě opravy chyb v textu je potřeba umět ocenit myšlenkový projev žáka např. ve slohové práci. Opravený text by tak měl obsahovat poznámky jako „dobrá práce, výborný nápad, skvělá myšlenka, to je zajímavá idea, v tomto souhlasím, v tomto nemohu souhlasit, dobrá formulace, výborně řečeno atd.“ Po žáka je to znamení, že učitel se nesnažil najít jenom chyby, ale vnikl i do textu, který žák napsal, snažil se pochopit jeho myšlenky.

V didaktickém a praktickém vzdělávání se věnuje příliš málo času rozboru chyb a nácviku oprav, v učitelském povolání často nácvik oprav chyb zcela chybí, proto se ani nemůžeme divit, že není nějaké jednotné ustanovení, jak chyby opravovat či nějaké jednotné symboly pro označení chyb. Každý učitel opravuje podle sebe, často využívá metody, kterou využíval jeho bývalý učitel.

Nejčastěji všechny chyby učitel opraví sám. Není to nejefektivnější způsob, ale je nejrychlejší. Opravování chyb by mohlo být v rámci vyučování organizováno hromadně, ale musí se brát ohled na to, že pokročilejší studenti by to nemuseli potřebovat a pro ně by to mohla být ztráta času. Aby učitelé zvládali práci s chybou v hodinách, musí nejprve sami nacvičit tuto práci například během studia učitelské aprobace nebo v rámci postgraduálních kurzů.

Metodu společného opravování doporučuje **Kleppin** (1998, s. 61-66). V jejím příkladu by žák opravoval buď práci svého spolužáka, nebo svoji vlastní práci. Říká se, že je tendence svoje vlastní chyby v práci nevidět, proto pomoc spolužáka je vhodnější.

Ounanes (1992, s. 736-738) navrhuje každé dva až tři týdny výuky vyčlenit samostatnou hodinu výuky pro opravování chyb. Práci učitele by v tomto případě bylo evidovat autentické chyby svých žáků a pro tuto jednu hodinu vypíше omezený počet chyb a pro žáky je namnoží. Nejdříve žáci musí chyby najít, potom se snažit je identifikovat.

Mojžíšek (1988, s. 280) mluví o metodě hodnocení psaného projevu. Je využívána v didaktickolingvistické oblasti výuky, kterou řeší didaktika mateřského jazyka, didaktika

cizích jazyků a speciální pedagogika. Za psaný projev považuje jakoukoliv psanou práci (diktát, kompozici, domácí písemný úkol, dlouhodobou seminární práci, dopis, zápis poznámek atd.) Měli bychom si všimnout i žákovy vyjádření o morálních hodnotách, o mezilidských vztazích, o vztahu k práci, ke společnosti, vlastenectví, internacionalismu apod.

Při didaktickém rozboru žákovy psaného projevu tedy musíme podle **Mojžíška** posuzovat grafickou stránku projevu (z hlediska grafické techniky), gramatickou stránku projevu (z hlediska gramatické normy), stylistickou stránku projevu (z hlediska požadavků stylistiky, více se posuzuje u vyspělejších žáků, kterým psaní nečiní potíže), informativní bohatost psaného projevu (z hlediska přesycenosti/prázdnosti faktů, informací atd.), myšlenkovou stránku projevu (stejně jako u bodu č. 4, hodnotíme myšlenkovou bohatost/prázdnost apod.), morálně výchovnou stránku projevu (vyjádření morálních hodnot atd.), estetickovýchovnou stránku projevu (vkus, estetika projevu, úprava aj.), pracovní úroveň projevu (úroveň pracovní kultury a technik), motorickou stránku projevu (posuzujeme při přímém posuzování), nadání a obtíže, které psaný projev prozrazuje.

Mojžíšek (1988, s. 283) se zmiňuje o gramatickém rozboru chyb v počátcích psacích výkonů dítěte, ale když si to přečteme, zjistíme, že rozbor je aplikovatelný i na cizince. Zkoumá se, zda dítě již ovládá všechna písmena a umí je napsat – v případě cizinců, kteří nemají ve svém jazyce latinku, ale například, jako rusky hovořící azbuku, nastává problém, musí se bezchybně naučit latinku, a v češtině navíc písmena s diakritikou. Dítě nemá jistotu, jak se určité písmeno píše, a v důsledku toho neustále opravuje a zkouší (*v případě ruských mluvčích jsme se setkali s případy, kdy si pletli písmena „s“ a „š“, nebyli si jisti, co je co*). Plete si podobná písmena, zvláště písmena zrcadlového tvaru (*b-d*) nebo písmena s malými tvarovými diferencemi (*t-f, m-n, k-h*). Dítě píše foneticky, tedy tak, jak slyší, v tomto případě lehce zaměňuje znělé a neznělé slabiky (*d-t, s-z, p-b apod.*).

Chyby obvykle hodnotíme klasifikačními symboly, nejsou ale vždy sjednocené, takže se i žák může ztrácet v systému hodnocení. Klasifikačním symbolem může být **číslo** – klasické označení je od 1 do 5, kde v některých zemích je 1 nejlepší (např. Česko), v jiných nejhorší (např. Rusko), dále může být i méněstupňová či vícestupňová známka. **Jednotné slovní označení** – může být jednoslovné či víceslovné, např. číslo můžeme nahradit pětistupňovým: výborně, velmi dobře, dobře, dostatečně, nedostatečně apod. **Procentní označení výkonu** – od 0 do 100%. **Slovní popis výkonu** – o tom jsem se zmiňovala výše, tj. učitel se rozepíše, pochválí či naopak, obvykle jde o víceslovné hodnocení. **Jiný symbol** – každý učitel může mít nějaké svoje vlastní označení výkonu, např. křížek, sluníčko, „smajlík“ atd.

Klasifikace by měla být objektivní. Často ale klasifikaci ovlivňuje momentální nálada učitele, nálada žáka a veškeré podmínky, ve kterých se klasifikace uskutečňuje. Klasifikace se rozlišuje také podle toho, koho klasifikujeme, zda oblíbené žáky, dívky, žáky bez kázeňských problémů a ostatní žáky, i když by to tak být nemělo. Jinak klasifikují učitelé mladí a staří, muži a ženy.

Vogel (2000, s. 362) navrhuje deset základních tezí, ke kterým je dobré přihlížet při hodnocení chyb. Zmiňuje, že pokud na tyto jeho teze nebude brán ohled, mohl by být výkon žáka hodnocen negativně, což zajistě ovlivní jeho motivaci. Tvrzení: a) Výkon cizojazyčného studenta by neměl být hodnocen podle výkonů rodilých mluvčích, protože i samotní rodilí mluvčí se mohou mýlit. Jazyk se vyvíjí, a pokud rodilý mluvčí tento vývoj bedlivě nesleduje, může se dopustit i větší chyby než cizinec. b) Při hodnocení se musíme ohlížet na to, v jaké fázi osvojování jazyka žák právě je a individuálně přistupovat k hodnocení chyb podle určité fáze. Žák není stroj a má právo udělat chybu (každý má). c) Některé chyby vznikají vlivem mateřského jazyka. d) Chyby nám pomáhají určit, jakou látku žák ještě potřebuje procvičit. e) Chyby odrážejí nedokonalosti učebnic a učebních strategií v nich. Pokud nějakému studentovi nevyhovují, je třeba najít jinou, pro žáka srozumitelnější. f) Záleží na individuálních faktorech studenta – věk, jazykové nadání, učební styl. V mladším věku je žák schopen se naučit mnohem více než ve starším věku. g) Chyby mohou vzniknout příliš těžkým či nesrozumitelným výkladem látky. h) Aby se žák vyhnul chybám, je potřeba rozumět kontextu. Pokud má napsat sloh na téma, kterému nerozumí, jistě tam udělá mnohem více chyb. ch) Musíme rozlišovat chyby podle úkolu. V překladu nebo ve slohové práci se vyskytne více chyb než při opisu textu nebo diktátu. i) Některé chyby vznikají z očekávání a zvyklostí učitelů při opravách. Pokud student dělá jednu a tu samou chybu víckrát v textu, dokáže učitele zviklat. Samozřejmě, záleží také na osobním rozpoložení učitele, na pracovním prostředí, vnějším okolí a spoustě jiných faktorů.

Často hodnotíme úroveň cizojazyčného projevu podle srozumitelnosti. Toto měřítko je ale přijatelné spíše při běžné komunikace, v učitelství cizího jazyka klademe na jazykové vyjadřovací schopnosti studentů o dost větší nároky a rázem je hodnocení jen podle srozumitelnosti nevyhovující a nedostačující.

Je mínění, že učitelé cizinci (tedy rodilí mluvčí vyučovaného jazyka) jsou při posuzování cizojazyčného projevu benevolentnější, než když stejný projev hodnotí učitel jazyka, jehož mateřština je shodná s mateřštinou žáků. Platí to ale pro ty zahraniční lektory, kteří češtinu neovládají. Nickel (1973, s. 79) se domnívá, že je to z toho důvodu, že zahraniční lektoři obdivují žáky, zvládající mateřský jazyk vyučujícího, je v tom jistá hrdost,

že zrovna jejich (zahraničních lektorů) jazyk se stal vyučovaným předmětem. Dalším důvodem může být také to, že rodilý mluvčí má takovou škálu znalostí, která mu dovoluje větší toleranci. Z praxe ale rozhodně nemůžeme říct, že učitel – nerodilý mluvčí je si vždy jistý správnosti odpovědi.

V dnešní době je nedostatek aprobovaných učitelů cizích jazyků. Je to způsobeno tím, že mimo školství je nabídka práce finančně lépe hodnocená. Tím je také omezen výběr cizích jazyků, vyučují se ty jazyky, na které se seženou vyučující. Učitel, který jen o několik málo lekcí předstihuje znalosti svých žáků, těžko může hodnotit práce svých žáků.

Edge (1994, s. 15-22) se domnívá, že chyby jsou jakousi zpětnou vazbou studentům, studenty by učitelé měli povzbuzovat v experimentování s jazykem, a při tom se samozřejmě dělají chyby. Dále si myslí, že by učitel neměl opravovat všechny nestandardní výrazy, které vyprodukují žáci, takovým způsobem by jim měl pomoci zlepšit ovládání cizího jazyka. Edge zastává názor, že povzbuzení je mnohem důležitější než správnost výpovědi. K tomu přidává, že žádná vyučovací metoda není tak důležitá než pocit žáka, že se mu učitel snaží pomoci. Tady se ale musím zamyslet nad tím, zda to není na úkor žáka. Žák od učitele přece nemůže očekávat pouze povzbuzování, musí čekat, že pokud dělá chyby, tak mu budou vysvětleny. Není lepší žákovi říct, v čem udělal chyby a při tom ho pochválit za nějaký jiný gramatický jev ve kterém už chyby nedělá nebo je vůbec nedělal?

Také je dobré se zaměřit na to, jak chyby rozebírat. Způsob, kdy řekneme před celou třídou/skupinou (pokud to není individuální výuka), že určitý žák udělal tu a tu chybu, není vhodný, tím můžeme demotivovat žáka a postavit ho do pro něj úzkostlivé situace, může se před třídou stydět. Je tedy dobré rozebírat chyby obecně, nezaměřovat se na určitého žáka.

3.7 Dílčí shrnutí

V této kapitole jsme objasnili pojem chyba. Můžeme potvrdit, že definovat výrok jako chybný či správný není jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na chybu musíme pohlížet jako na výukový prostředek, který nás dovede k našemu cíli, k osvojení a naučení se cizího jazyka.

Ukázali jsme, že k chybám můžeme přistupovat z různých hledisek a že druhů chyb je velké množství. Nechybuje jen student, ale i učitel či autor učebního materiálu.

Roztřídili jsme chyby a uvedli možné příčiny chyb. Jednou z mnoha příčin chyb je interference, tedy negativní působení mateřského jazyka na učení se jazyka cizího. Je to způsobeno tím, že mateřský jazyk může zpomalovat proces výuky. Student se snaží přenést znalosti z mateřského jazyka na cizí, a to může být chybné. Na druhé straně pokud se student

naučí přenést znalosti z mateřského jazyka na cizí jazyk správně, tak se jedná o pozitivní mezijazykový transfer, tedy ta část, kde se mateřský jazyk a cílový jazyk cizince shodují.

Výběr učebnice hraje důležitou roli při výuce studenta, o tom jsme se již zmiňovali ve druhé kapitole naší práce. Chyby mohou být podmíněny tím, že chybný výklad se vyskytne v učebnici, podle které se student učí.

Chyby by měli pro učitele sloužit jako pomůcka k další výuce studenta. Při hodnocení práce cizince, učitel hodnotí také sebe, zda mu látku vyložil dobře a zda ji student pochopil správně. Musíme si dávat pozor i na to, za jakých okolností chyba vznikla, zda šlo jen např. o přeházení z nepozornosti nebo student látku neumí, tj. každá chyba vyžaduje hlubší rozbor.

Chybu bychom měli pochopit a poučit se z ní, neboť jak řekl Vergilius: „*Štasten, komu se dostalo poznání příčiny věci.*“

Hodnocení chyby je pro každého vyučujícího náročné, protože pro každou úroveň znalostí studenta se chyba bude hodnotit jinak. Jedna a ta samá chyba u začátečníka a pokročilého bude hodnocena jinak. Učitel by měl chyby hodnotit zcela objektivně, ale při tom se snažit vcítit do situace cizince, kterého mohou ovlivňovat různé okolnosti, např. prostředí, tj. může v psaném projevu použít obecnou češtinu, protože rodilý mluvčí na něho pořád nebudou mluvit spisovnou češtinou, cizinec v tom, co je správné, může mít zmatek.

Při hodnocení by se taky mělo ohlížet na psychologické faktory, jako například na to, jakou barvou propisky opravujeme diktáty, domácí úkoly atd. V případě, že student dostane práci červeně popsanou, může mu klesnout sebevědomí, i když se nemusí jednat o hrubé chyby. Jsou tedy návrhy opravovat práci buď různými barvami podle závažnosti chyb, nebo vybrat si jinou barvu než červenou na celou práci, nebo si vybrat jiný odstín modré, než má žák a nestresovat ho tím vůbec, spíš ho tím ještě donutit přečíst si celou práci znovu, aby si těch chyb doopravdy všimnul.

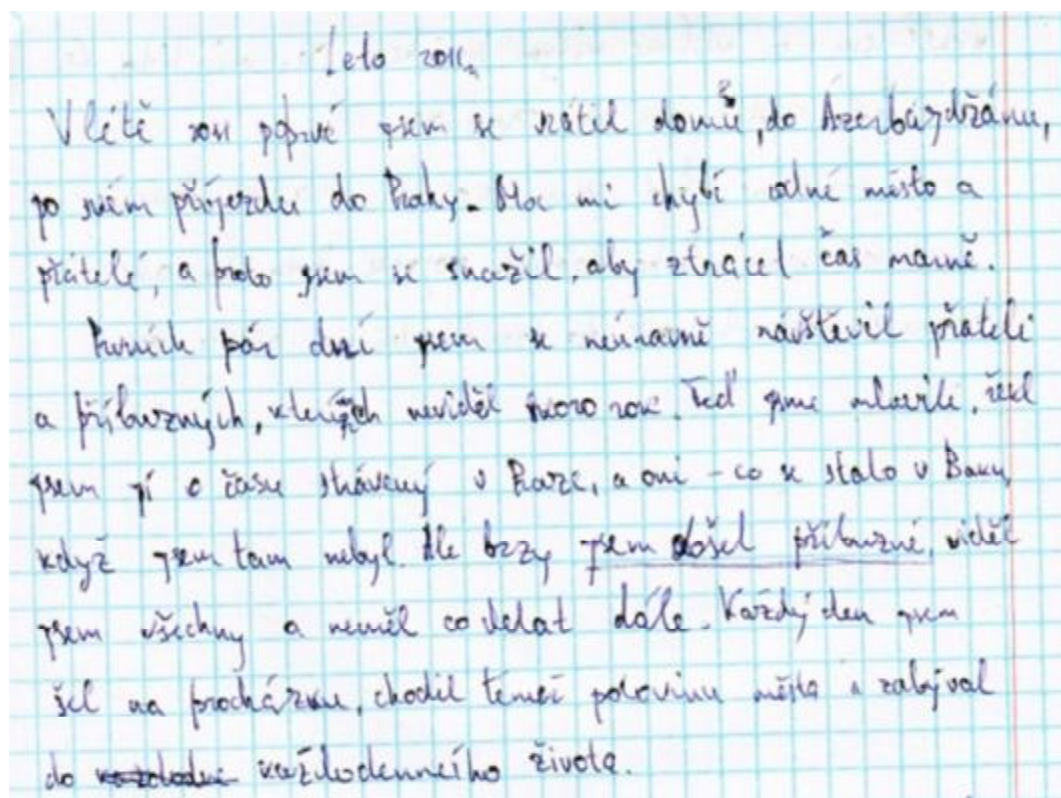
4 Chyba u rusky hovořících

Chyby, kterých se dopouštějí cizinci v češtině, by se daly rozdělit do dvou oblastí: chyby společné všem, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk, a chyby typické pro mluvčí určitého jazyka: anglicky mluvící cizinci pravděpodobně budou dělat jiné chyby než rusky mluvící a úplně jiné chyby budou u japonsky nebo čínsky mluvících. V naší práci se zaměřujeme právě na druhou skupinu, na rusky hovořící cizince.

V této kapitole uvedeme chyby, kterých se rusky hovořící studenti dopouští a v další kapitole *Lingvodidaktická doporučení* se pokusíme formulovat, jak těmto chybám předcházet. Následující chyby byly vybrány podle naší statistiky, v čem se rusky hovořící cizinci dopouštějí chyb nejčastěji, na základě námi sebraných a vybraných materiálů (diktátů, slohových prací).

Pro začátek máme připravenou autentickou ukázkou (viz obrázek č. 3) rusky hovořícího studenta, který dostal za úkol napsat sloh na téma *Jak jsem strávil léto*. Můžeme si všimnout chyb v diakritice, ve skloňování podstatných i přídavných jmen, v časování sloves, ve slovosledu, ve špatném grafickém zobrazení písmen (např. *k*), chybné užití předložek atd.

Obrázek č. 3:



4.1 Diakritika

S diakritikou se ruský hovořící studenti setkávají hned na začátku, když se musí naučit českou abecedu. Pokud student již umí latinku, tak česká písmena pro něj budou snazší. Česká abeceda je latinka modifikovaná diakritickými znaménky (tj. *háček, čárka, kroužek*). Student se tedy už bude muset naučit jen písmena s diakritickými znaménky (tj. *á, ě, ě, í, ň, ó, ř, š, ť, ú, ů, ý, ž*). Pro ruské mluvčí je česká abeceda o to těžší, protože v ruštině diakritika není.

Pro některé naše studenty bylo zvláště velkým problémem rozlišovat mezi sebou grafémy *s* a *š*, *r* a *ř*, *z* a *ž* (viz příloha č. 1). Co se týká diakritiky nad grafémem *á*, tak většina cizinců v něm chybí kvůli tomu, že často délku neslyší.

Zrcadlová písmena jako *d* a *b* se cizincům pletou zřídka, ale může tato situace nastat (viz příloha č. 2).

4.2 Gramatické rody

Český jazyk má tři gramatické rody, mužský, ženský a střední, v čemž se shoduje s jazykem ruským. Mužský rod se dále člení na životný a neživotný. Problém je v tom, že až na pojmenování osob a zvířat rody v češtině nemají pro ruský hovořícího žádnou logiku. Často jsou slova v českém jazyce jiného rodu než v ruštině, působí tu interference (např. *tramvaj* – v češtině je rodu ženského a v ruštině mužského). Mnohokrát se tedy vyskytne chyba v koncovce kvůli špatně použitému rodu, protože cizinec si většinou rod daného slova určí v ruštině, a tak se dopustí chyby, protože pracuje s ruským rodem.

4.3 Slovosled, zvrtná zájmena *se* a *si*

Ruský hovořící studenty velmi často při tvoření vět postupují překladovou metodou, jednoduše si vytvoří větu v ruštině a slovo po slovu si ji přeloží do ruštiny. Studenti si navíc naprosto nejsou jisti, kam příklonky patří, takže je můžeme najít různě umístěné po větě (viz příloha č. 3).

4.4 Obecná čeština

Cizinci jsou obklopeni v českém prostředí rodilými mluvčími, kteří často a hojně užívají obecnou češtinu. Tím dochází k situaci, že cizinec uslyší např. *mlíko* a vzápětí *mléko* považuje za jiné, nové slovo (viz příloha č. 4)

Obecná čeština se často u cizinců projevuje u substantiv použitím zakončení *–ma* (od původu duálové) v instrumentálu plurálu všech rodů. U substantiv s tvrdým zakončením je typická v obecné češtině v plurálu koncovka *–ama* (např. *s holčkama*), u substantiv s měkkým zakončením je *–ema* (*klíčkema*). Při spojení se shodným atributem je nespisovnost ještě

zřetelnější (koncovka *-ma* se opakuje: *s mýma dobrýma vlastnostma*). Podle příkladů vidíme, že obecná čeština stírá rodové rozdíly, a tím vyhovuje cizincům, je to pro ně jednodušší.

V 1. osobě plurálu kondicionálu spisovná norma nabízí pouze tvar *bychom*, cizinci ale častěji od rodilých mluvčích slyší tvar *bysme*, v psané komunikaci ho můžeme najít i jako *by jsme*.

4.5 Vyjmenovaná slova

K nejčastějším chybám cizinců v českém jazyce patří vyjmenovaná slova – zvláště začátečníků a mírně pokročilých. Pravděpodobně je to způsobeno tím, že v ruštině se dost významně foneticky odlišují grafémy „i“, tedy ruské „и“ a „y“, tedy ruské „ы“. Tato dvě písmena si ruští mluvčí opravdu nepletou. Nevýhodou je, že výčet vyjmenovaných slov obsahuje hodně slov, která rodilý mluvčí příliš v běžné každodenní komunikaci nepoužívají, jako např. názvy ptáků (*sýček*, *výr*), slova jako „*zpytovat*, *pýřit se*, *nachomýtnout se*“ atd. Cizinec je tedy neslyší a nezapamatuje si je. Chyby se také často vyskytují kvůli nesprávnému použití diakritického znaménka např. ze slova *být* je slovo *byt*. (viz příloha č. 5)

4.6 Psaní předpon vz-, s-, z-

V ruštině jsou poněkud odlišná pravidla psaní předpon *vz-*, *s-*, *z-*, proto si je rusky hovořící nemohou odvodit z toho, co již umí. Chyby často vznikají z nepozornosti, cizinci si slovo nepřeloží a špatně ho zařadí do kontextu, tak může z např. *zprávy* vzniknout *správa*. Dále častou chybou v této kapitole je neumění vložit k předponě *vz-*, *s-*, *z-*, samohlásku *-e*. Chyby se studenti cizinci dopouštějí z toho důvodu, že to neslyší. Pokud samohláska *-e* není zřetelně ve slově slyšet, nedají ho tam, ve výslovnosti jim to nepřekáží (viz příloha č. 6).

4.7 Psaní velkých písmen u vlastních jmen a zeměpisných názvů

Dle našich zkušeností, v psaní velkých písmen u vlastních a zeměpisných jmen, cizinci dělají velké množství chyb kvůli neznalosti zeměpisu a neznalosti českých vlastních jmen. Rusky mluvící znají zpočátku několik jmen, se kterými se setkají mezi kamarády, učiteli či známými, ale ostatní jména poznávají teprve v průběhu pobytu v České republice. Napsat v diktátu např. *Jirka* nebo *Zdeněk* s malým písmenem je pro cizince normální, protože ta jména nemusí znát a pokud se nad tím nezamyslí, zjistí, že to slovo neznají a nezeptají se, tak se dopustí chyby.

V ruštině se názvy národů píšou s malým písmenem, takže rusky hovořící tuto znalost přenášejí do češtiny, a chybují kvůli tomu (viz příloha č. 7).

4.8 Dílčí závěr

V této kapitole jsme uvedli nejčastější chyby, které dělají rusky hovořící studenti, ale zdaleka tu nejsou vyjmenovány všechny. Všimli jsme si, že většina chyb se příliš neliší od

chyb rodilých mluvčích, rozdíl je ve vyložení látky, čímž se budeme zabývat v následující kapitole, kde uvedeme lingvodidaktická doporučení, jak chybám předcházet.

Chyba u rusky hovořících nastává již na začátku, protože na rozdíl od ruské abeky je česká abeceda s diakritikou pro ně náročná. Dochází k pletení si písmen s diakritikou a bez (např. *s* a *š*), stejně tak jako dochází ke špatnému grafickému zobrazení písmene, např. *k*, které se v ruštině píše bez „ocásku“ nahoře (viz příloha č. 8).

Za chyby v gramatických rodech z části může interference, která nutí studenta použít rod určitého slova z ruštiny, a ne si to dohledat v češtině. Jak jsme již výše uvedli příklad, je to *tramvaj* v ruštině v mužském rodě a v češtině v ženském rodě.

Na rozdíl od Čechů cizinci dělají chyby ve zvrtných zájmenech *se* a *si*, protože v ruštině se nic podobného nevyskytuje. V následující kapitole jsme k tomuto problému udělali příslušné lingvodidaktické doporučení, ale nejlépe tuto chybu odstraňuje čas. Postupně cizinec ovládne česká slovesa a bude vědět, kde *se* a *si* psát, a kde ne.

Obecná čeština pro ruské mluvčí představuje problém, stejně tak jako pro ostatní národy, a dokonce i pro některé rodilé mluvčí. Je potřeba rozlišovat spisovnou a nespisovnou češtinu, ale v mnoha učebnicích není ani zmínka o stratifikaci češtiny, tj. pokud vyučující o rozčlenění češtiny nepodá výklad, student neví, co je správné, a co ne.

Ve vyjmenovaných slovech nechybují jen rusky hovořící studenti, ale též rodilí mluvčí. Pro naše studenty cizince jsme připravili v lingvodidaktických doporučeních tabulky, které by naučení se vyjmenovaných slov mělo ulehčit. A stejně tak je to i s předponami *vz-*, *s-*, *z-*.

Rusky hovořícím dělá problém užití velkého písmene u vlastních jmen jako např. *Jirka*, *Katka*, *Petr*, *Petra* atd. Je to způsobeno tím, že česká vlastní jména neznají a začínají je poznávat postupem času, kdy poznávají víc lidí a v učebních materiálech čtou více textů, kde se jména vyskytují.

Jak jsme se již zmínili výše, není to zdaleka celý seznam chyb, kterých se studenti dopouští. Rusky hovořící chybují ve flexi, protože často nemají dostatečnou znalost češtiny. Velké množství chyb se vyskytuje u číslovek, protože na rozdíl od českého např. *sedmnáct* a *dvacet*, ruští mluvčí píšou tyto číslovky jako v ruštině tj. *dvadcet*, *sedumnáct* (viz příloha č. 9). Zvláštní kapitolu by také tvořili předložky, které se velmi často neshodují s ruštinou, a tato látka je pro ně velmi těžká. Hrdlička vydal příručku *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka* (Karolinum, Praha, 2000), ve které se podrobně tímto problémem zabývá.

Podrobněji na lingvodidaktická doporučení k výše uvedeným chybám se podíváme v další kapitole.

5 Lingvodidaktická doporučení

Chybu je potřeba včas objevit, opravit a objasnit, proč se ji student dopustil a co je špatně, jen takovým způsobem docílíme zásadního omezení počtu chyb. V této kapitole se budeme zabývat doporučeními, jak chybám předcházet. Použijeme seznam chyb, které jsme uvedli v přechozí kapitole.

5.1 Diakritika

Jak jsme již uváděli, chyby mohou začít na úplném začátku učení se českého jazyka, a to z důvodu nejistoty ohledně použití písmen s diakritickými znaménky nebo bez nich.

Je velmi důležité se ujistit, že student opravdu odlišuje grafém *s* od *š* atd. V tomto případě velmi pomáhá řečová dovednost – čtení. Student je nucen si všímat rozdílů mezi písmeny. Osvědčily se knihy pro děti, jako např. *Jak se kluci a holky učili říkat L, ĎŤŇ, CSZ, ČŠŽ, R a Ř* s podtitulem *Logopedie pro děti od 4 do 7 let* (Computer Press, Brno, 2007). Knihy, které využívají logopedi, se opravdu v tomto případě hodí, ke každému těžšímu písmenu, se kterým může mít dítě problémy, a v našem případě to platí pro cizince začátečníka, je text, na kterém si student může procvičit výslovnost písmene.

Velmi přínosná byla skripta Zdeny Palkové *Základní kurs české výslovnosti (pro cizince)*. Tato skripta jsou určena k procvičování výslovnosti u cizinců různých národností na základní a střední úrovni. Cvičení v těchto skriptech si učitel musí vybrat podle potřeby, v našem případě si tedy vybereme písmena, která žákovi dělají problémy. Dále postupuje jako při diktování diktátů, zřetelně vyslovujeme jednotlivá slova/věty a student musí uslyšené dle diktátu zapsat. Samozřejmě, takový diktát může mít i podobu toho, že otevřeme nějaký text z učebnice a vybereme z toho slova, která obsahují to písmeno, které se musí procvičit, takto bychom mohli postupovat v případě, že se problém objeví při hodině náhle a nejsme zcela připraveni.

Při individuální výuce studentů jsme zjistili, že je pro ně nápomocné, když se udělá tabulka, která porovnává jednotlivou dvojici písmen s jejich mateřským jazykem, tedy ruštinou. Například u písmen *z* a *ž* napíšeme v češtině *zebra-žába* a ruský překlad těchto slov je *зебра-жаба*. Student si takto při psaní českého textu dokáže vybavit ruské slovo a uvědomí si, že písmeno *ž* je diakritické. Takto se postupuje se všemi problémovými pro žáka písmeny.

Největším problémem nejen začátečníků, ale i velmi pokročilých studentů jsou diakritická znaménka nad písmeny *á, í, é, ý*. Je velmi důležité hned ze začátku cizinci vysvětlit, že na rozdíl od ruštiny čeština má důraz vždy na první slabice. Bohužel nejčastější

odpovědí všech pedagogů na otázku, jak se naučit „čárky nad slovy“, je „naučit se to“. Na neštěstí je to pravda. Když se snažíme cizinci i co nejzřetelněji vyslovit určité slovo, často se stane, že tu čárku na správném místě neslyší. Je dobré tedy alespoň pro začátek vysvětlit cizinci, že čárka se objevuje např. v koncovkách přídavných jmen (a jako opozitum hned uvést příslovce, kde ta čárka není, a vysvětlit cizinci rozdíl, např. hezký a hezky). Ačkoliv by se tento postup, kdy cizinci sdělíme, že někde ta čárka vždycky je a nemusí o tom vůbec přemýšlet, by se mohl zdát neprofesionální, ale osvědčilo se, že cizinec takovou informaci vřele uvítá a je naopak rád, že se mu snažíme pomoci. Také při individuální výuce češtiny se zjistilo, že je mnohem účinnější studentovi chybu v diakritickém znaménku opravit hned, tj. znovu (i vícrát) mu číst jedno slovo dokola, aby měl možnost tu délku sám slyšet a sám si tu chybu opravit.

5.2 Gramatické rody

Rody se v ruštině a češtině shodují. Problém může nastat v určování rodu, protože v tom se tyto dva jazyky už často rozcházejí. Abychom dokázali cizinci vysvětlit určení rodu, měli bychom začít od koncovek. U maskulina je obvykle zakončení na souhlásku, u feminina je koncovka *-a*, u neutra koncovka *-o* nebo *-í*. Pro základní potřeby by toto rozlišení stačilo, ale pro pokročilejší studenty již potřebujeme vysvětlit skloňování podstatných jmen podle vzorů, u kterých je koncovek více. Každý rod má své vzory, ve všech rodech se rozlišují na tvrdé a měkké vzory a v mužském rodě navíc na životný a neživotný. Koncovky typické pro maskulinum v 1. pádě singuláru jsou *-a* (*předseda*), *-e* (*soudce*), nebo se zakončením na souhlásku (*pán*, *hrad*, *muž*, *stroj*). Pro ženský rod v 1. pádě jsou příznačné koncovky *-a* (*žena*), *-e* (*růže*), nebo bez koncovky (*píseň*, *kost*). U středního rodu jsou koncovky *-o* (*město*), *-e* (*ě*) (*moře*, *kuře*), *-í* (*stavení*). K ulehčení určení vzoru se obvykle používá koncovka 2. pádu, protože je ve většině případů rozdílná, cizinci by to mělo pomoci.

Dle našich zkušeností ale i koncovka 2. pádu situaci nevyřeší. Studenti cizinci si bez problému řeknou např. *Rus bez Ruse jako muž bez muže*, a správná varianta, tedy vzor *pán* je nenapadne. V tomto případě doporučujeme látku důkladně procvičovat. Postupem času se cizinci rozšiřuje slovní zásoba a slova si také zapamatovává, takže časem by se chyby měly omezit. Ačkoliv v komunikační metodě není dril hlavní metodou, v tomto případě by dril byl opravdu potřeba.

Další variantou, jak některých studentům pomůžeme, je, že mu navrhneme, aby si ke slovu přidal přídavné jméno (dle vzoru *mladý/jarní*) a řekl si, „jak mu to zní“, zda dobře či špatně, tj. například *Vánoční nálada*, by studenta měla zarazit, protože *vánoční* je dle vzoru *jarní*, ale cizinec je schopen i v tomto případě říct *Vánočná nálada* a bude mu to znít dobře.

Jedinou efektivní metodou je tedy rozšiřovat si slovní zásobu a učit se rody a jejich skloňování nazpaměť.

5.3 Slovosled, zvrtná zájmena *se* a *si*

Gramatické vlastnosti *se* a *si* se dělí do dvou vzájemně nesouvisejících kategorií, a to na: 1. jejich různé funkce (vzájemnost, reflexivnost, vyjádření neosobního podmětu atd.) a 2. jejich chování jako příklonek. (Vasiljev, 2006)

Říká se, že v češtině je slovosled „volný, ale ne libovolný“. Studentovi je potřeba vysvětlit, jak v češtině zacházet se slovosledem. Aktuální větné členění je základním principem určujícím pořadí větných členů v jazycích s tzv. volným (flexibilním) slovosledem, což je právě čeština. Poprvé takovéto členění formuloval Vilém Mathesius. Flektivní jazyky se vyznačují tím, že v nich není pevně dávné pořadí větných členů. V některých větách toto pořadí není libovolné, ale je určováno dalšími faktory, jako např. kontextovými vazbami, důrazem atd.

Studentovi musíme vysvětlit, že ke správné výstavbě věty musíme znát termíny téma a réma. Tématem označujeme skutečnost, která je již známá z předchozího textu a réma vyjadřuje skutečnost novou nebo zdůrazněnou. Réma nejjednodušeji poznáme podle toho, že se na něj můžeme zeptat. K tématu a rématu patří vysvětlení objektivního a subjektivního slovosledu. Objektivní slovosled je bezpříznakový a téma je na začátku, réma na konci. U subjektivního slovosledu je to naopak, réma je na začátku, téma na konci.

Enklitika neboli česky příklonky jsou slova, která nemají vlastní přízvuk. (Karlík a kol., Praha, 2002). Žákovi je potřeba vysvětlit, jaká enklitika existují a jak se používají. Důležité je upozornit na postup v případě objevení se ve větě více příklonek. Osvědčilo se napsat studentovi pořadí na zvláštní papír a ze začátku jeho studia mu dovolit tuto pomůcku používat.

V mluvnické češtině pro cizince *Čeština cizí jazyk* (SPN, Praha, 1968) Ivan Poldauf a Karel Špruňk sestavili přehled sloves se zvrtným zájmenem *se* a *si*. Dle našich zkušeností tento seznam studentovi dokáže velmi pomoci, protože je v něm uvedeny nejčastější slovesa, a tak si je student může vždy dohledat. Osvědčilo se nám používat na tuto tematiku cvičení z učebního materiálu Aleny Trnkové *Textová cvičebnice českého jazyka pro zahraniční studenty* (Karolinum, Praha, 1989), kde jsou věty, do kterých se zvrtné zájmeno musí doplňovat.

5.4 Obecná čeština

Cizinci je potřeba vysvětlit stratifikaci českého jazyka, tedy variety českého národního jazyka. Každá varieta má specifické výrazové prostředky a musíme pečlivě volit jejich použití.

Nejvýše postavená je spisovná čeština, která představuje reprezentativní podobu národního jazyka, má kodifikovaná pravidla gramatiky, pravopisu a výslovnosti. Do spisovné češtiny patří knižní, neutrální a hovorová vrstva. A protipólem spisovné češtiny, je čeština nespisovná, do které patří obecná čeština, nářečí a nadnářeční útvary. Zvláštními útvary nespisovné češtiny jsou slang, argot a profesní mluva.

Častým znakem obecné češtiny je použití diftongu *-ej* místo spisovného *-ý* nebo *-í* (např. *mlejn*, *malej kluk*). Psané obvykle *-ý* na místě grafému *-é* (dobrý koláč, lítat).

Obecněčeské je také protetické *v* (*vokno*, *votec*, *vodejít*) a zánik slabičného *-l* v přičestích minulých (*upek*, *řek*). Cizinci např. protetické *v* od rodilých mluvčích slyší velmi často, nevýhodou ale je, že cizinci přesně neví, kam protetické *v* patří, a kam nikoliv, proto často vznikají slova jako *vovoce*, *vobec* atd.

Při tvoření slov se v obecné češtině projevuje tendence k univerbizaci, tj. z *propisovací tužky* je *propiska*. Tato slova je potřeba cizinci vysvětlit a uvést k univerbizovaným slovům jejich spisovné tvary.

K objasnění, jak odlišit obecnou češtinu od spisovné, nám může pomoci tabulka (viz níže), kterou můžeme se studentem průběžně vytvářet, tj. když narazíme na slovo, které patří do obecné češtiny, vedle si napíšeme jeho spisovnou formu, např. *mladej* – *mladý*. Tabulka by mohla mít následující podobu:

Neutrální výraz	Hovorový výraz
tenisté	tenisti
méně	míň
čtyř	čtyřech
Američné	Američani

Podle Ivy Nebeské (Praha, 1996, s. 98-99) je několik pravidel ve spisovné normě, která bychom měli cizincům jasně a důkladně vysvětlit. Jak jsme se již zmiňovali výše, je to tvar *bychom* pro 1. osobu plurálu kondicionálu. Dále česká spisovná norma povoluje pro 7. pád plurálu feminin pouze koncovku *-mi* (např. *se všemi těmi krásnými dívkami*). Po substantiva mužského a středního rodu v 7. pádě plurálu pouze koncovky *-i* a *-y* (*se známými hudebníky a herci*, *mezi perníkovými srdíčky i srdci*). Pro přídavná jména a zájmena v 1. pádě

plurálu životných maskulin pouze koncovky *–i* a *–í* (*všichni ti unavení návštěvníci*). Pro přídavná jména středního rodu ve složených i jmenných tvarech, pro zájmena středního rodu, stejně jako pasivní konstrukce v 1. pádě plurálu nabízí spisovná norma pouze koncovku *–a* (*děvčata byla unavena, všechna ta roztomilá malá koťata byla poschována*). Pro 6. pád singuláru přivlastňovacích adjektiv je ve spisovné normě pouze koncovka *–ě* (*ve stýčkově a tetině pokoji*). Většina rodilých mluvčích tyto tvary pocítuje jako knižní, a tedy v mluveném projevu nevhodné, spisovná norma ale jiné možnosti nenabízí. Cizinci od rodilých mluvčích obecnou češtinu slyší, takže ji začínají používat a dochází k míšení spisovných a nespisovných prostředků v rámci jedné promluvy, věty nebo dokonce slov.

5.5 Vyjmenovaná slova

U vyjmenovaných slov se nám nejvíce osvědčila metoda překladu často používaných slov do ruštiny. Pokud pedagog nebude ovládat ruštinu, tak by měl mít u sebe alespoň takovou tabulku, která mu pomůže ve vysvětlování, rusky hovořící ji jistě uvítají.

Slova, která se dají přeložit tak, aby to cizinci pomohlo, jsou k nalezení v tabulce. Musíme však říct, že záleží na tom, na co / za jakým účelem se žák učí, protože např. na vysoké škole na oboru zaměřeném na lingvistiku by se student měl naučit všechna vyjmenovaná slova, ovšem k běžné komunikaci musí umět jen ta nejdůležitější (tím máme na mysli, že ve vyjmenovaných slovech jsou slova, která běžný uživatel jazyka nepoužívá – např. *pelyněk, nachomýtnout se* apod.). Z našich zkušeností většina studentů o existenci vyjmenovaných slov zpočátku neslyšeli a neuměli zařadit, zda slovo patří či nepatří k vyjmenovaným.

Ke každému písmenu, po kterém jsou vyjmenovaná slova (b, l, m, p, s, v, z) jsme uvedli tvary, které se studentovi mohou plést kvůli homofonní výslovnosti. Tabulku jsme studentovi dávali a spolu rozebírali rozdíly, abychom si byli jisti, že odlišnosti mezi slovy opravdu chápe. Těžší slova pro cizince jsme i překládali (viz příloha č.10)

5.6 Psaní předpon *vz-*, *s-*, *z-*

Vzhledem k odlišným pravidlům v ruštině a v češtině v psaní předpon *vz-*, *s-*, *z-* je potřeba studentovi vysvětlit psaní těchto předpon v češtině. Ke každé předponě objasnit, v jakém případě se používá, tj. že *vz-* je ve slovech, která mají význam „směrem vzhůru“, např. *vznést, vztyčit, vzpínat*, *s-* ve významu směřování dohromady nebo z povrchu pryč a *z-* vyjadřuje dokončení děje (např. *zhasnout*) nebo změnu stavu (např. *zúrodit*). Pro cizince je také velmi důležité objasnit, že pro lepší výslovnost se v některých slovech k *vz-*, *s-* a *z-* přidává *–e*, tj. *vze-*, *se-*, *ze-* (např. *vzepřít se, seběhli se, seskočit, zemřít, zezelenat*). Nejlepší je

se studentem slova, ve kterých je přidáno *-e*, říct bez přidaného *-e* a s přidaným *-e*. Cizinec tak rozdíl lépe uslyší a pochopí.

Pozor si také musíme dát na homofonní slova a vysvětlit cizinci jejich použití. Vytvořili jsme přehled některých homofonních slov, který by měl cizinci pomoci v orientaci. Vzhledem k tomu, že v ruštině tato slova nezní stejně, mělo by to studentovi zjednodušit výběr slova, které si tak může přiložit do ruštiny.

zpráva	oznámení	новость	správa	vedení	управление
sběh	např. lidu	скопление	zběh	dezertér	дезиртир
stěžovat si	naříkat	жаловаться	ztěžovat	někomu práci	осложнять
svrhnout	dolů	сбросить	zvrhnout	převrhnout	опрокинуть
sužovat	trápit	мучить	zužovat	činit úzkým	сужать
sbít	dohromady	сбить	zbít	někoho	избить
shlédnout	shora dolů	посмотреть сверху вниз	zhlédnout	spatřit	увидеть
strhat	dolů	сорвать	ztrhat	Přílišnou námahou	надорвать силы
seškrábat	škrábáním odstranit	соскрести	zeškrábat	poškrábat	покорябать
sjednat	mír	заключить	zjednat	pořádek	навести порядок
směna	např. v práci	смена	změna	úprava	изменение
svolat	např. shromáždění	созвать	zvolat	zakřičet	воскликнуть
smotat	splést dohromady	смотать	zmotat	poplést	перепутать
svolit	souhlasit	согласиться	zvolit	vybrat	выбрать
stuha	např. ozdobná	лента	ztuha	ztěžka	с трудом
smazat	setřít z povrchu	стереть	zmazat	zašpinit	испачкать

5.7 Psaní velkých písmen u vlastních jmen a zeměpisných názvů

Tato látka je pro cizince velmi těžká, protože předpokládá perfektní znalost zeměpisu a českých vlastních jmen.

Pro rusky hovořící je např. psaní národnosti s velkým písmenem (*Čech*) nezvyklé, protože v ruštině se národnost píše s malým písmenem.

U začátečníků bychom proto měli užívat zeměpisné názvy známé, u nichž předpokládáme, že je cizinec zná, tj. *město Praha* ne *obec Hracholusky*.

Tuto látku je potřeba hodně procvičovat a je nápomocné studentovi říct, co je ve větě název města/obce atd., aby se nedopustil chyby jen kvůli tomu, že neví, že např. *Plzeň* je název města.

Nakladatelství *Nová škola* vydalo v roce 1999 příručku *Psaní velkých písmen* Věry Hartmannové. Je v ní vždy vysvětleno pravidlo, kdy se velké písmeno bude/nebude používat a hned za pravidly následují cvičení, na konci učebnice student najde klíč. Tato a mnoho dalších příruček dokáží pomoci studentovi si velká písmena procvičit.

5.8 Podobně znějící slova v ruštině a češtině

Doporučovali bychom používat tabulku, která cizinci přeloží slova, která jsou v češtině a ruštině foneticky dost podobná, ale znamenají něco jiného. Rusky hovořící mají často problém při použití slova, které v ruštině by bylo použito správně, ale v češtině nikoliv, kvůli fonetické podobě si ale rusky mluvčí nemusí rozdíl uvědomit. Vytvořili jsme přehled některých homofonních slov, rozhodně tu ale nejsou uvedena všechna. Stejně jako v jiných případech je vhodné přehled mít stále po ruce a společně se studentem ho doplňovat.

Slovo v češtině	Překlad slova do ruštiny	Význam v češtině	Slovo v ruštině	Význam v ruštině
bystrý	находчивый	vnímavý, rychlý	быстрый	rychlý
krásný	красивый	hezký, báječný	красный	červený
vážný (vlastnost)	серьёзный	strohý	важный	důležitý
neděle	восресенье	den v týdnu	неделя	týden
rychlý	быстрый	čiperný	рыхлый	kyprý
pokoj	комната	místnost	покой	klid
čerstvý	свежий	svěží	чёрствый	tvrdý
starost	забота	péče	старость	stáří
chytrý	умный	bystrý	хитрый	vychytralý
upřímnost	откровенность	otevřenost	упрямость	tvrdohlavost
život	жизнь	bytí	живот	břicho
žena	женщина	ve významu něžné pohlaví	жена	manželka (jenom)
banka	банк	instituce	банка	plechovka
stůl	стол	nábytek	стул	židle
vonět	хорошо пахнуть	vonět dobře	вонять	smrdět
svět	мир	země	свет	světlo
mír	покой	klid	мир	svět
platný	действующий	závazný	платный	placený
strana	партия	politická strana	страна	země

vlast	Родина	rodná zem	власть	moc
donutit	заставить	přinutit	остановить	zastavit
vystupovat	выходить	např. z vlaku	выступать	vystupovat na scéně
zákaz	запрещение	omezení	заказ	objednávka
stavit se	зайти	např. na návštěvě	ставить	stavět

5.9 Dílčí závěr

K vysvětlování pravidel češtiny cizincům je potřeba jiný přístup než vysvětlování rodilým mluvčím. Je hlavně potřeba hodně trpělivostí a pochopení pro studenta.

V této kapitole jsme ukázali metody, jak se dá rusky hovořícím cizincům přiblížit česká gramatika tak, aby pro ně byla lehčí k pochopení. Hodně nabízíme překladovou metodu, protože se domníváme, že cizinec dokáže lépe vstřebat látku, pokud si ji přiblíží ve svém jazyce.

K problému diakritiky nabízíme logopedickou příručku, ale zdaleka není jediná, která by se dala použít. Můžeme použít většinu materiálů pro logopedy nebo fonetiky a fonology. Diakritiku, zvláště u grafému –á, se cizinec bude učit dlouho, ale postupem času se naučí slyšet, kde by délka měla být.

Gramatické rody jsou pro cizince náročné, protože se mnohdy neshodují s ruštinou, a tak působí interference. Je potřeba cizince naučit skloňování podstatných a přídavných jmen a vysvětlit jim vzory a jejich použití. Jen tak dosáhneme toho, aby studenti každé slovo vyskloňovali a dokázali určit správný tvar.

Chybování ve zvrtných zájmenech *se* a *si* je způsobeno tím, že v ruštině se tento jev nevyskytuje, tam je to dáno koncovkou (např. *умыл se* – *помылся*) nebo rozlišením, že *se* je *sebe* a *si* je *sobě*. Stejně jako délka některých grafémů, i tento jev cizinec pochopí postupem času. Vysvětlíme mu aktuální členění věty a doporučíme mu výčet nejčastějších sloves *se* a *si*.

V obecné češtině cizinci chybují velmi často. Je potřeba vysvětlit stratifikaci češtiny a doporučuje psát se studentem tabulku, kam budeme zaznamenávat spisovný a nespisovný tvar slova.

U vyjmenovaných slov a předpon *vz-*, *s-*, *z-* jsme udělali doporučení podobná. Vytvořil tabulky, aby se student lépe orientoval a nácvikem zdokonalovat jejich psaní.

Velká písmena jsou naučitelná jak pro cizince, tak i pro rodilého mluvčího. Na rozdíl od rodilého mluvčího cizinec ale česká města většinou nezná, kromě velkých jako *Praha*, *Brno*, *Plzeň* apod. Vlastní jména pro cizince představují velký problém zase kvůli neznalosti.

Je potřeba být trpělivý, postupem času rusky hovořící začne v českém prostředí názvy a jména více vnímat, a s tím i méně chybovat.

Zvlášť jsme se podívali na homofonní slova v ruštině a v češtině a udělali jsme přehled, do kterého si student může doplňovat pokaždé, kdy takové slovo uslyší.

Lingvodidaktická doporučení pro rusky hovořící jsou většinou založena na překladu a drilu, protože jen tak si student uvědomí podobnosti obou jazyků (ruštiny a češtiny). Pokud se jazyky v něčem rozcházejí, tak je potřeba být trpělivý a neustále studentovi pravidla opakovat, nejlépe ho z pravidel i zkoušet.

Pokud si rusky hovořící student bude chtít prohloubit znalosti z českého jazyka, doporučujeme příručku Brčákové (Karolinum, 2002), která odpovídá na 40 otázek z češtiny. Ke každé kapitole jsou cvičení, u kterých není klíč, takže správné odpovědi by studující měl zkontrolovat s vyučujícím. Gramatika je vysvětlována s ruskými příklady, takže se v ní rusky mluvčí dobře zorientuje.

Závěr

V naší práci jsme se podrobně podívali na komunikační metodu, kterou shledáváme pro výuku cizinců nejvhodnější. Komunikační metoda nezdůrazňuje žádnou řečovou dovednost na úkor jiné, naopak, každé řečové dovednosti musí být věnována zvláštní pozornost. My jsme se zaměřili na psanou komunikaci, protože jsme zkoumali chyby ruský hovořících v psaných projevech.

U psané komunikace je nejdůležitější nácvik, proto jsme ve druhé kapitole, zaměřené na učební materiály pro ruský hovořící doporučili dvě velmi užitečné cvičebnice, odkud vyučující může cvičení čerpat. Cvičebnice jsme doporučili na základě zjištění, že psané komunikaci v učebnicích určených primárně pro ruský hovořící nebo univerzálních, je věnována nedostatečná či minimální pozornost. Při rozhodování, zda použít učebnici primárně určenou pro ruské mluvčí či univerzální, váháme. Jak jsme se již zmínili v dílčím závěru ke druhé kapitole, za nejideálnější, ale náročnější učební materiál považujeme *handout*, který si každý vyučující vytvoří sám (či za pomoci kolegů) a v průběhu výuky do něj může přidávat pro studenty informace. Pokud možnost vytvořit *handout* není, doporučujeme rozhodování na základě řečové dovednosti, kterou student potřebuje rozvíjet ve větší míře než ostatní (např. v případě větší potřeby mluvit než psát), většina učebnic vyzdvihuje některou (či některé) z řečových dovedností velmi výrazně. V případě studenta – začátečníka, navíc samouka, se přikláníme k učebnicím primárně určeným pro ruský hovořící, které obsahují výklad gramatiky v ruském jazyce a mají slovníček.

Zjistili jsme, že chyba nemá žádnou univerzální definici, ale nejčastějším výkladem je, že chyba je „*odchylka od normy*“. Ukázali jsme, jak se chyby třídí, a uvedli jsme příčiny vzniku chyb. Ujistili jsme se, že mateřský jazyk nemusí jen ztěžovat učení se cizího jazyka, ba naopak, dokáže nám i pomoci tam, kde se mateřský jazyk a cizí jazyk prolínají.

K hodnocení chyb můžeme přistupovat jako k hodnocení vlastního výkonu. Žák totiž může chybovat v tom, co my, vyučující, jsme ho špatně naučili a klást si otázku, jak svůj výklad vylepšit. Studenty musíme správně motivovat, chyby nevyčítat, abychom nezpůsobili pokles sebedůvěry, a tím nárůst chybování. Je důležité se naučit k chybě přistupovat jako k něčemu pozitivnímu, co nás může posunout dopředu a ukáže nám, co se dá vylepšit.

Při analyzování chyb ruský hovořících jsme zjistili, že se o tolik neliší od chyb rodilých mluvčích. Problém je spíše ve výkladu, kdy cizinci musíme látku vysvětlovat poněkud odlišně, než rodilému mluvčímu. V případě ruských mluvčích jsme vytvořili lingvodidaktická doporučení, kde ukazujeme, jak by se dal výklad studentovi zjednodušit. Používáme k tomu jeho vlastního mateřského jazyka, což by studentovi mělo hodně pomoci.

Práce by se v budoucnu dala rozvíjet a mohla by vytvořit základ pro nový učební materiál pro rusky hovořící cizince.

Seznam použité literatury

Odborná literatura

- Barnet, V.I.: Audioorální metody vyučování jazykům a lingvistická teorie. Slovo a slovesnost, 26, 1965, s. 190.
- Beneš, E. a kol.: Metodika cizích jazyků. Praha, SPN 1970, s. 117.
- Corder, S. P.: Introducing applied linguistics. Harmondsworth, Penguin 1973, s. 26.
- Černý, J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia 1996.
- Edge, J. Mistakes and correction. Harlow, Longman, 1989, s. 4-5, 11, 15-22.
- Gnutzmann, C. Kontrastive Linguistik. Frankfurt a.M. u.a., Lang, 1990, s. 20, 63 - 85, In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Hammerly, H.: An integrated theory of language teaching and its practical consequences. Second Language Publication 1985, s. 54.
- Hendrich, J. a kol.: Didaktika jazyků. Praha, SPN 1988.
- Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2009.
- Hrdlička, M.: Kapitoly o češtině jako o cizím jazyku. Plzeň, ZČU 2010.
- Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků. Praha, Academia 2006.
- Janíková, V. a kol.: Výuka cizích jazyků. Praha, Grada 2011
- Javůrková, L.: Červená barva – zbraň v rukou učitele. In: Český jazyk a literatura, roč. 44, č. 7/8 (1993/94), s. 174-175.
- Kleppin, K.: Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums. Bochum, 1989, s. 87-120, In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Knapp-Potthoff, A.: Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht. Englisch-Amerikanische Studien, 2/1987, In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Kopřivová, M.: Srovnání užívání některých adjektivních koncovek v psaném a mluveném jazyce (na materiálu Českého národního korpusu). In: Sborník prací pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, svazek č. 177, Brno 2004, s. 167 – 171.
- Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Kořenský, Jan, Uniwersytet Opolski: Český jazyk. Opole, Uniwersytet Opolski, 1998.
- Kulič, V.: Chyba a učení. Praha, SPN 1971.
- Kupka, I.: Jak úspěšně studovat cizí jazyky. Praha, Grada 2007.

- Lado, R.: Obučenie inostrannomu jazyku. In: Metodika prepodovaniya inostrannykh jazykov za rubežom. Moskva, Progress 1967.
- Legenhausen (1992, s. 23-32) In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Leont'jev A.A.: Prischologičeskije jedinicy i poroždenije rečevogo vyskazyvaniya. Moskva 1969, s. 253.
- Maňák, J. a kol. Alternativní metody a postupy. MU, Brno 1997, s.5.
- metodiki. Moskva, 1947, s. 62.
- Moirand, S.: Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette 1982, In: Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2009 s. 54.
- Mojžíšek, L.: Vyučovací metody. Praha, SPN 1988.
- Müller (1992, s. 82-83) In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Nebeská, I.: Jazyk, norma, spisovnost. Praha, Karolinum 1996.
- Nickel, G. Fehlerkunde. Beitrage zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie. Berlin, 1973, In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Norrish, J. Language learners and their errors. London, Macmillan, 1987, s. 8, 11-15, 28.
- Piepho, H.-E.: Kommunikative Kompetenz als ubergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg, Frankonius, 1973, In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.
- Ries, L.: Didaktika ruštiny 1, 2. Vyučování jako komunikace, součinnost, hra. Ostrava, Pedagogická fakulta, 1987, s. 6.
- Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005 – 2006, Praha, Akropolis 2006.
- Stará, J.: Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ, Praha, Raabe 2006.
- Ščerba, L. V. : Prepodavanie inostrannykh jazykov v srednej škole. Obščije vyprosny
- Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha, Karolinum 1999.
- Vachek, J.: K obecným otázkám pravopisu a psané formy jazyka. Slovo a slovesnost, 25, 1964, s. 121.
- Van Ek, J. A.: Objectives for Foreign Language Learning, Vol. 1: Scope. Strasbourg, Council of Europe, 1993, In: Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. Praha, Karolinum 2009 s. 54.
- Vasiljev, I.: Český jazyk z pohledu cizince a možné strategie vyučování. In: Didaktické studie III. Čeština jako cizí jazyk. Praha, Karolinum 2006, s. 68-76.

Veselý, J.: K otázce zřetele k mateřštině v cizojazyčném vyučování. In: Cizí jazyk ve škole. 14, 1970, č. 9, s. 324-332.

Wienstreich (1953, s. 49) In: Korčáková, J.: Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové, Gaudeamus 2005.

SERR <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>

Učební materiály češtiny pro cizince

Kestřánková, M., Šnidaufová, G., Kopicová, K.: Čeština pro cizince úroveň B1. Učebnice. Brno, Computer Press 2010.

Kestřánková, M., Šnidaufová, G., Kopicová, K.: Čeština pro cizince úroveň B1. Cvičebnice. Brno, Computer Press 2010.

Mrověcová, L.: Čeština pro rusky mluvící. Brno, Computer Press 2009.

Seifertová, Alice: Cvičebnice k učebnicím českého jazyka pro 6.-9. ročník ZŠ. BLUG 2001.

Pávková, B.: Jak se kluci a holky učili říkat L, ĎŤŇ, CZS, ČŠŽ, R a Ř. Brno, Computer Press 2007.

Brčáková, D.: Sorok kovarnych voprosov češkoj grammatiki. Praha, Karolinum 2002.

Brabcová, R.: Novinky z pravopisu a tvarosloví. Dobřichovice, KAVA-PECH 2000.

Styblík, V. a kol.: Cvičení z pravopisu pro větší školáky. Praha, SPN, 1998.

Styblík, V., Melichar, J.: Český jazyk. Přehled učiva základní školy. Praha, Fortuna 1998.

Čechová, E., Trabelsiová, H., Putz, H.: Chcete mluvit česky? I. díl. Liberec, Vimperk 1996.

Čechová, E., Remediosová, H.: Chcete mluvit česky ještě lépe? II. díl. Liberec, Harry Putz, 2010.

Přílohy

Příloha č. 1 :

ceně knihy ozkoušejí v nás
oily žít jít životem, který umí

Příloha č. 2:

vystoupili z autokusu. Máte, ať

Příloha č. 3 :se/si

každý člověk si nevybere, kde se narodil,
kde bude žít dál, jako si nevybere ani rodiče.

li o něčem důležitém? ~~žili~~ žili jste různé argumenty a
čili jste se jako před maturitní komisí. Každý den

Příloha č. 4:

Ne všichni lidé v dnešní době tomu rozumí.
o něčem důležitém?

Příloha č. 5:

lehce zápalná s¹ra, s¹tě červená barva,

Zas¹tili jsme se chutným s¹rem.

úřilí. Dospělí se nikdy nezapomněli,
jakým obzorem byli pro ně spíš.

Příloha č. 6:

„Dívky i chlapečci se rozběhli po lese.“

Příloha č. 7:

Když se hovoří o českých cestovatelích, každému Čechovi se vybaví nejspíš autorská dvojice

Příloha č. 8:

„Alberto Vojtěch Fryč. Ten se proslavil nejen svými sbírkami kaktusů, ale i cestopisy,

Příloha č. 9:

„Imeniny se Sakiya, je mi sedemnáct let a studijní má přání - česko-ruskou

Příloha č. 10:

být	быть
byt	бытовое помещение
obyčej	обычай
kobyla	кобыла
býk	бык
slyšet	слышать
lysý	лысый
lyže	лыжи
my	мы
mýt	мыть
myslit	мыслить
myš	мыш
zamykat	замыкать
mys	мыс
pyl	пыльца
kopyto	копыто

syťý	сытый
syn	сын
sýr	сыр
syrový	сырой
usychat	засыхать
sýček	сыч
sypat	сыпать
vy	вы
vysoký	высокий
vydra	выдра
zvykat	привыкать
výt	выть
jazyk	язык
nazývat	называть

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po b:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
býlí	plevel	bílý	bíle zbarvený
bydlo	příbytek	bidlo	tyč
být - быть	jsem, budu	bít - бить	mlátit
nabýt	nabudu vědomosti	nabít	nabiju pušku
dobýt	město	dobít	poraněnou zvěř

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po l:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
lýčený - любяной	zhotovený z lýka	líčený	děj, nalíčený obličej
vyplývat	z toho vyplývá, že	vyplivat	něco na zem
lyska - лысуха	pták nebo lysina	líška - фундук	lískový keř
slynout	být slavný	slinit	vypouštět sliny
vlys - фриз	ozdobný pás ve stavebnictví	lis	přístroj na lisování
blýská se	bude bouřka	blízká	nedaleká
mlýn, mlynář, mlýnice	větrný/vodní	mlít	zakončení –it (třít)

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po m:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
my	všichni, 1. os.mn.č.	mi	mně, 3. pád zájmena já
mýt	umývat	mít	mám
vymýtit - выкорчевать	vykácet	vymítat - изгонять	vypuzovat
mýlí se	mýlit se	milý	přítel

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po p:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
pýcha - гордость	pyšný	píchá - колит	bodá
pyl - пылица	prášek v květu	pil	pít
slepýš - веретеница	plaz	slepíš	lepidlem
opylovat	oplodňovat pylem	opilovat	obrousit kov

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po s:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
Syrý	vlhký	sirý	opuštěný rodiči
Sypat	např. písek	sípat - сипеть	při chrapotu
sýr, 2. pád sýra	mléčný výrobek	síra - сера	na sirkách
sýrový	ze sýra	sírový	ze síry
syrový	neuvařený		

Pozor na rozdíly ve vyjmenovaných slovech po v,z:

Vyjmenované slovo		Homofonní slovo	
výt	vlk vyje	vít - плести	vít věnec
výr - филин	pták	vír - вихрь	vodní vír
výskat - визжать	výskat radostí	vískat	vískat ve vlasech
výška	vysoko	vížka	malá věž
nazývat se	jmenovat se	zívat, nazívat se	hodně zívat